REGIOPLAN

TIJDSBESTEDING LERAREN VOORTGEZET ONDERWIJS

- eindrapport -

drs. C.T.A. van Bergen
drs. M.M. van der Meer
drs. S.G. van Otterloo

Amsterdam, 18 december 2008
Regioplan publicatienr. 1630

Regioplan Beleidsonderzoek
Nieuwezijds Voorburgwal 35
1012 RD Amsterdam
Tel.: +31 (0)20 - 5315315
Fax : +31 (0)20 - 6265199

Onderzoek, uitgevoerd door Regioplan Beleidsonderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

VOORWOORD

De vraag naar de tijd die leraren aan hun werk besteden, is zeer actueel in het onderwijsdebat. Het onderwerp speelt een belangrijke rol in de discussie over de veranderingen in het onderwijs, de toegenomen bureaucratie, de werkdruk, de onderwijstijd en de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en van het lerarenberoep in het bijzonder.
Om die tijdsbesteding voor leraren in het voortgezet onderwijs in beeld te brengen, heeft het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW) een groot onderzoek laten uitvoeren. Regioplan Beleidsonderzoek heeft de uitvoering ter hand genomen en in 2007-2008 een tijdsmeting gehouden onder ruim tweeduizend leraren in het voortgezet onderwijs. Bovendien zijn bijna zestig leraren geobserveerd tijdens hun werk op school. Aanvullend is informatie verzameld over het takenpakket van leraren, bureaucratiebeleving, de inrichting van de schoolorganisatie en de ervaren werkdruk en werkplezier.

Zonder medewerking van een grote groep mensen was dit onderzoek niet mogelijk geweest. We bedanken hierbij alle leraren uit het voortgezet onderwijs die bereid waren één of meerdere vragenlijsten in te vullen, voor hun tijd en moeite. In het bijzonder gaat onze dank uit naar de leraren die gedurende een werkdag een observator ontvingen. Ook de leraren en directieleden die ter voorbereiding op de tijdsmeting meewerkten aan een interview, zijn we zeer erkentelijk. Verder past een woord van dank aan de begeleidingscommissie voor hun tussentijdse advies en commentaar. Ten slotte bedanken we de betrokken medewerkers van de Directie Leraren van het ministerie van OCW voor de algehele begeleiding van het onderzoek.

Drs. C.T.A. van Bergen (projectleider).

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING EN CONCLUSIES

Gedurende ruim een jaar heeft Regioplan Beleidsonderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een grootschalig onderzoek uitgevoerd naar de tijdsbesteding van onderwijsgevenden in het voortgezet onderwijs. Het hoofddoel was in kaart te brengen hoe de tijdsbesteding eruitziet en hoeveel tijd er aan lesgebonden taken en niet-lesgebonden taken wordt besteed. Verder had het onderzoek tot doel vast te stellen of en zo ja, welke veranderingen zijn opgetreden in de tijdsbesteding. Ten slotte werd verkend hoe de tijdsbesteding zich verhoudt met het takenpakket van leraren, de ondersteuning die ze krijgen, de schoolorganisatie, bureaucratie en met werkplezier en werkdruk.

Het onderzoek bestond uit drie verschillende onderdelen. In het eerste onderdeel werd een grootschalige kwantitatieve tijdsmeting uitgevoerd. Hierbij gaven leraren, door middel van zelfrapportage, inzicht in de hoeveelheid tijd die ze aan hun werk besteden en de verdeling van hun tijd over verschillende werkzaamheden. Verspreid over het jaar vulde een grote groep leraren uit het voortgezet onderwijs één tot maximaal vier keer een korte vragenlijst in over de tijd die zij de afgelopen werkdag aan hun werk besteedden. Hun werd gevraagd de werktijd van de afgelopen dag te verdelen over achttien categorieën (lesgeven, lesgebonden taken, overleg, et cetera). Op dezelfde manier werd leraren gevraagd naar de tijd die zij in het achterliggende weekend of de afgelopen schoolvakantie aan werk besteedden.
Aanvullend op deze kwantitatieve meting is de tijdsbesteding van 59 leraren via observaties op school één dag lang bijgehouden. Observatoren liepen met elke leraar één dag op school mee en hielden nauwkeurig hun tijdsbesteding bij. Aan het einde van de dag is de leraren gevraagd een inschatting te maken van de tijd die ze thuis nog aan hun werk zouden gaan besteden.
Het laatste onderdeel van het onderzoek betrof een kwantitatieve verdiepingsronde. Deze had ten doel de relatie te verkennen tussen de tijdsbesteding en het takenpakket van de leraar, de mate van ondersteuning die hij of zij ondervindt vanuit de schoolorganisatie, de ervaren bureaucratie en ten slotte het ervaren werkplezier en de werkdruk. In een omvangrijke vragenlijst is de mening van leraren over een breed scala aan thema's geïnventariseerd. Er is daarmee geen compleet taakbelastings- en werkdrukonderzoek uitgevoerd, maar er zijn wel enkele, voor dit onderzoek relevante, aspecten meegenomen.

Gemiddeld gewerkte tijd
De normjaartaak voor een fulltimeaanstelling bedraagt in het onderwijs 1659 klokuren. Daarbij wordt uitgegaan van een arbeidsduur van 36,86 uur per week. Die werktijdfactor is gebaseerd op in totaal 45 werkweken. Door de schoolvakanties moeten leraren het aantal te werken uren echter in een kortere periode opbrengen en ze worden dus geacht om meer te werken dan

de genoemde 36,86 uur.
De tijdsmeting laat zien dat een leraar, volgens eigen opgave, gemiddeld 7,9 uur per dag werkt.[1] Op basis van de opgegeven informatie komen we verder tot een gemiddelde van 3,8 gewerkte uren in het weekend. De spreiding is echter groot: sommige leraren werken (veel) minder of meer op de geregistreerde dag of het geregistreerde weekend.
Door de kortere werkperiode in een jaar is het dus zo dat er in het voortgezet onderwijs in een gemiddelde werkweek veel wordt gewerkt. Na correcties voor aanstellingsomvang komen we op een gemiddelde van 43 uur per week (bij een voltijdaanstelling). Deeltijders maken gemiddeld meer uren dan voltijders. De deeltijders komen bij een omrekening naar een voltijdaanstelling uit op gemiddeld 44,5 uur en de voltijders op 41,5 uur.[2]

Samen met de indicatie die we hebben van de gewerkte uren in de schoolvakanties, leveren deze weekgemiddelden een schatting op van de gemiddeld gewerkte tijd in een heel schooljaar van 38,5 week.[3] De voltijders komen dan gemiddeld uit op ongeveer hun normjaartaak. De deeltijders komen hoger uit dan die normjaartaak. Dit levert voor het totaal een gemiddelde op van circa 1710 gewerkte uren voor een heel schooljaar bij een voltijdaanstelling in een jaar van 38,5 week, verzuim buiten beschouwing gelaten. Dit is drie procent meer dan de normjaartaak. Niet alle scholen halen echter de normatieve bedrijfstijd van 38,5 week.[4] Er zullen daarom ook leraren zijn die minder werken dan het door ons geschatte gemiddelde.

De tijdsbesteding is niet gelijkmatig over het jaar verdeeld. In de eerste en laatste weken van het schooljaar is het gemiddeld aantal gewerkte uren per week relatief gezien wat lager. Ook hier gaat het nadrukkelijk om een gemiddelde, er zijn ook leraren die het in die periode druk hebben. In de maanden november, december, januari en april wordt er per werkweek gemiddeld genomen het meest gewerkt.

Verdeling van de gewerkte tijd
Een dag op school is drukbezet voor een leraar, zo blijkt uit de observatie-ronde. De lesuren en geplande activiteiten bepalen de structuur van de dag. Leraren hebben echter ook te maken met veel ongeplande activiteiten (invallen, leerlingbegeleiding, overleg met collega's), die soms voor een deel tijdens andere werkzaamheden en tijdens de pauzes worden uitgevoerd. Ook

[1] Dit gemiddelde is berekend over alle beschreven werkdagen, zowel van voltijders als van deeltijders.

[2] Een uur (over)werk voor een deeltijder weegt door de omrekening naar een voltijdaanstelling zwaarder mee dan voor een voltijder.

[3] Als we uitgaan van zeven weken zomervakantie, zes weken vakantie gedurende het schooljaar en twee à drie extra feestdagen blijven er 38,5 effectieve schoolweken over.

[4] Uit inspectieverslagen en uit onderzoek naar de onderwijstijd is bekend dat er scholen zijn die eerder stoppen met lessen en leerlingactiviteiten dan andere scholen. Die scholen hebben daardoor een kortere bedrijfstijd en de leraren op die scholen hebben voor een deel waarschijnlijk minder werkweken.

worden delen van lesuren waarin toezicht wordt gehouden door leraren gebruikt om lesgebonden taken als lesvoorbereiding en nakijken uit te voeren. De tijdsmeting geeft een precies beeld van de verdeling van de gewerkte tijd over de verschillende taken. In een gemiddelde werkweek besteden leraren 38 procent van hun tijd aan lesgeven, 20 procent aan lesgebonden taken en 42 procent aan niet-lesgebonden taken. Bij de meting over het kalenderjaar 2000 was dat respectievelijk 42, 22 en 36 procent.[5] Er wordt dus minder tijd besteed aan lesgeven en aan lesgebonden taken dan destijds. Omdat bij de vorige meting gebruik is gemaakt van een andere onderzoeksmethode, zijn de verschillen indicatief.
Tien procent van de tijd in een werkweek wordt besteed aan overleg, zes procent aan administratie en zes procent aan ontwikkeltaken. De overige twintig procent is verdeeld over andere niet-lesgebonden taken, zoals deskundigheidsbevordering en leerlingbegeleiding. Overigens is het percentage van de tijd dat leraren aan deskundigheidbevordering besteden, (3%) laag, vergeleken met de tien procent van de tijd die daarvoor vaak in de jaartaak is ingepland. In schoolvakanties wordt er relatief wat meer tijd aan deskundigheidsbevordering besteed (circa 12% van de gewerkte tijd).

Takenpakket
Verhoudingsgewijs hebben veel leraren uren in hun takenpakket voor leerlingbegeleiding en ontwikkeling van de onderwijsinhoud. Een kleiner deel heeft uren voor buitenlesactiviteiten, ontwikkeling van schoolbeleid of voor de begeleiding van nieuwe leraren. Uit de verdiepingsronde komt naar voren dat een deel van de leraren ook taken uitvoert die niet zijn opgenomen in het takenpakket. Bovendien besteden leraren, naar eigen zeggen, vaak meer tijd aan taken die wel in hun takenpakket zitten. Dat doen ze echter veelal uit eigen keuze, omdat ze het een zinvolle taak vinden. In een klein deel van de gevallen gebeurt het omdat ze zich ertoe verplicht voelen door de school. Overigens geldt ook voor andere taken (als klassenmentor, stagecoördinator, teamleider, roostermaker en dergelijke) dat de betreffende leraren zeggen er meer tijd mee kwijt te zijn dan er voor staat. Dit tekent de motivatie van de gemiddelde leraar om het werk dat komt kijken bij een baan in het voortgezet onderwijs goed uit te voeren. Het maakt echter ook duidelijk dat er onduidelijkheid bestaat rondom hetgeen er in het kader van taakbeleid met een leraar wordt afgesproken. De druk op de tijdsbesteding en de inzet van leraren lijkt dus deels voort te komen uit gedrevenheid van leraren zelf en deels uit een ontoereikend taakbeleid vanuit de schoolorganisatie. Het is onduidelijk of en zo ja, op welke manier de uren die extra worden besteed aan de ene taak, ten koste gaan van de uren die zouden moeten worden besteed aan de andere (zoals bijvoorbeeld deskundigheidsbevordering). Het lijkt erop dat op dit moment bij de schoolleiding en de leraar het zicht ontbreekt op de consequenties voor de tijdsbesteding en de ervaren werkhoeveelheid.

[5] Backbier, E., S. Frielink, M. Groeneveld en J. Simons (2001). *Taakbesteding en taalbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs. Kalenderjaar 2000.* Den Haag: B&A Groep Beleidsonderzoek & Advies BV.

Taakvoldoening en taakbelasting
Taken kunnen mede door de hoeveelheid tijd die ermee is gemoeid, als belastend worden ervaren. Taakbelasting hoeft echter niet tot problemen te leiden als de leraren ook genoeg voldoening uit hun taken halen. Uit de verdiepingsronde blijkt dat de kerntaken meer voldoening opleveren dan dat ze als belastend worden ervaren. Zo halen vrijwel alle leraren voldoening uit het lesgeven. Aan die taak besteden ze ook nog altijd de meeste tijd, maar wel minder dan enkele jaren geleden. Andere taken die gemiddeld genomen vaak voldoening geven, zijn leerlingbegeleiding, ontwikkeltaken en begeleiden en coachen van collega’s.
Ook de taken die veel voldoening geven, kunnen soms als belastend worden ervaren. Zo vindt een derde van de leraren lesgeven ook belastend. Er zijn maar een paar taken die door meer leraren als belastend worden ervaren dan dat ze voldoening geven. Voor zowel beheers- en toezichthoudende taken als voor administratieve taken geldt dat bijna zestig procent van de leraren ze belastend vindt en dat slechts een klein deel er voldoening uit haalt. Aan deze taken besteden leraren in een werkweek acht procent van hun tijd.

Administratieve lasten en bureaucratie
Net als andere beroepsgroepen moeten leraren vanwege overheidsregels of interne procedures of regels een aantal taken (administratie, overleg) uitvoeren, waarvan het directe nut door henzelf niet altijd wordt gezien. Daarbij zijn er wel verschillen. Administratieve taken die het gevolg zijn van interne procedures binnen de schoolorganisatie en van overheidsregels worden door maar weinig leraren zinvol gevonden. Aan administratieve taken die direct met de lerarentaak te maken hebben (administratie rond leerlingen), is een groot deel van hen, naar eigen zeggen, veel tijd kwijt. Die taken worden echter door de meeste leraren als zinvol ervaren.

Ook intern overleg vinden leraren nuttig, met name het overleg rondom de leerling en het onderwijs. Naarmate leraren overleg minder zinvol vinden, neemt het aantal toe dat zegt hier te veel tijd aan kwijt te zijn. Overleg over schoolbeleid vinden leraren het minst zinvol. De helft van de leraren geeft aan dat met name besluitvormingsprocedures te veel tijd kosten.

Ondersteuning
Hiervoor hebben we geconcludeerd dat leraren voldoening halen uit hun kerntaken en uit een aantal andere taken, hoewel ze die taken soms ook als belastend kunnen ervaren. De arbeidssatisfactie van leraren vormt een belangrijk tegenwicht tegen de werkhoeveelheid en de belasting die leraren in hun werk kunnen ondervinden. Het kan in dat kader belangrijk zijn dat ze zich meer kunnen toeleggen op de taken of onderdelen van taken die veel voldoening geven. Dat kan bijvoorbeeld door te zoeken naar manieren om de belasting door taken die weinig voldoening geven, te verminderen. Dit zijn taken als overleg, administratieve taken en beheers- en toezichthoudende taken. Leraren besteden hier in een werkweek respectievelijk tien, zes en twee procent van hun tijd aan. Een deel van die taken is waarschijnlijk nou eenmaal

een minder aantrekkelijke kant van het werk, die toch zal moeten worden uitgevoerd. Ook professionals in andere beroepen hebben ermee te maken. Maar er zijn misschien wel mogelijkheden om bijvoorbeeld de overlegmomenten anders te organiseren of delen van andere taken door ondersteuners uit te laten voeren.
De resultaten uit het onderzoek maken duidelijk dat deze beleidsaspecten volgens een deel van de leraren binnen de schoolorganisatie verder zouden kunnen worden ontwikkeld op de scholen. Hier ligt een duidelijke vraag. Een meerderheid van de leraren vindt dat er momenteel op dat vlak te weinig ondersteuning is. Ruim de helft van de leraren vindt dat er voor een goede uitvoering van zijn taken meer en betere faciliteiten zouden moeten zijn op school of dat de schoolorganisatie beter ingericht zou kunnen, zodat hij of zich op zijn kerntaken kan richten. Daar komt bij dat ruim driekwart van mening is dat er binnen de schoolorganisatie nu te weinig maatregelen worden genomen om piekbelasting te voorkomen. Relatief gezien is er wat vaker praktische ondersteuning voorhanden (bij het gebruik van technische apparatuur of het vermenigvuldigen van materiaal). Leraren vinden echter dat er over het algemeen weinig ondersteuning is bij hun kerntaken. Meer dan de helft van de leraren vindt dat er te weinig assistenten of ondersteuners zijn op de school.

Werkdruk en werkplezier

Om een beter beeld te krijgen van de arbeidssatisfactie van leraren zijn in de vragenlijst enkele aspecten van werkdruk opgenomen.[6] Opgenomen zijn een aantal specifieke sets van vragen die voor het onderzoek relevant zijn. In dit onderzoek is dan ook geen compleet werkdrukonderzoek uitgevoerd.
Terugkomend op de arbeidssatisfactie kunnen we concluderen dat de meeste leraren (ruim 80%) gemiddeld genomen plezier hebben in hun werk. Over het algemeen hebben ze ook voldoende duidelijkheid over hun taak. De meeste leraren weten goed waarvoor ze verantwoordelijk zijn, wat hun taak is en wat anderen van hem of haar verwachten. Iets minder leraren weten wat ze van andere collega’s mogen verwachten. Bijna alle leraren doen wel eens werk waaraan ze een hekel hebben. Slechts een klein deel doet dit vaak. Het overgrote deel van de leraren zegt dat ze weinig (soms of nooit) met taak-problemen worden geconfronteerd. Bovendien blijkt uit dat de meeste leraren vinden dat ze wel invloed hebben op de samenstelling van hun takkenpakket en op de tijd die ze eraan besteden.
In overeenstemming met de resultaten uit eerder onderzoek komt naar voren dat veel leraren in het voortgezet onderwijs een hoge werkdruk ervaren. Ruim zestig procent van de respondenten vindt bijvoorbeeld dat ze te veel werk te doen hebben en veertig procent zegt vaak hard te moeten werken. Daar staat tegenover dat maar een relatief klein deel van de leraren aangeeft vaak te maken te hebben met werkachterstanden en dat minder dan tien procent regelmatig problemen met het werktempo heeft. Een groep van twintig procent geeft aan problemen met de werkdruk te hebben. Ook emotionele belasting

[6] Daarbij is gebruikgemaakt van door SKB Vragenlijstservices ontworpen vragenlijstmodules die gebruikt worden in arbomonitoren.

kan een rol spelen bij ervaren werkdruk. Een derde van de leraren vindt zijn werk vaak emotioneel zwaar. Voor zestig procent van de leraren is dit soms het geval. Slechts een klein deel (minder dan tien procent) geeft aan regelmatig in aangrijpende situaties terecht te komen en voor veel leraren is dat soms het geval.
Een relatief kleine groep leraren (circa 15%) heeft meer last van werkdruk en taakbelasting dan andere leraren. Zij scoorden negatiever op vragen over werkplezier, werkhoeveelheid, emotionele belasting, taakproblemen en werkdrukgevolgen. Ze waren bovendien negatiever over andere thema's uit de vragenlijst (zoals over de verhouding tussen het taakbeleid en de werkelijk bestede tijd, ervaren bureaucratie, de geboden ondersteuning). Deze groep had geen heel specifieke kenmerken. Wel werd geconstateerd dat tweedegraadsleraren en leraren die lesgeven in het vmbo er vaker deel van uitmaakten dan andere leraren.

De taakbelasting en de ervaren werkdruk hangen af van factoren of omstandigheden die belastend zijn (bijvoorbeeld de werkomstandigheden of de organisatie van het werk) en van de individuele belastbaarheid, een subjectief gegeven waarop wij in het onderzoek geen zicht hebben.
Hoewel het dus moeilijk is een duidelijke risicogroep vast te stellen op verschillende achtergrondkenmerken van leraren, kwamen er op enkele subthema's van het onderzoek wel verschillen tussen groepen leraren naar voren:

Naar leeftijd en ervaring

- Naarmate leraren langer in het onderwijs werken neemt de voldoening in het lesgeven af. Hier staat tegenover dat ze het lesgeven wel als minder belastend ervaren.
- Leraren die naar leeftijd in de middengroep zitten (dertigers en veertigers), en die zich over het algemeen genomen in een drukkere levensfase bevinden, blijken er ongunstig uit te springen. Ze geven vaker aan een hoge werkdruk te ervaren en voelen beduidend vaker de negatieve gevolgen van werkdruk of werkstress dan jongere en oudere leraren. Ze zijn negatiever over werktempo en werkhoeveelheid en ervaren minder ondersteuning vanuit de schoolorganisatie.
- Leraren onder de dertig jaar zeggen minder vaak een hoge werkdruk te ervaren en minder last te hebben van negatieve gevolgen van werkdruk. Jonge leraren hebben vaak een kleinere aanstellingsomvang. Ze voelen minder druk door werktempo en werkhoeveelheid en hebben minder problemen met de inhoud van hun taken. Ze vinden ook vaker dat ze invloed hebben op de samenstelling van hun takenpakket en beoordelen administratieve taken minder vaak als belastend.

Naar schoolsoort en bevoegdheid

- Vmbo-leraren worden vaker geconfronteerd met niveauverschillen tussen leerlingen en de aanwezigheid van zorgleerlingen en vinden dat vaker belastend.

- Leraren met een tweedegraadsbevoegdheid hebben minder invloed op de samenstelling van hun takenpakket dan leraren met een eerstegraadsbevoegdheid. Bovendien kunnen we concluderen dat tweedegraadsbevoegden in vergelijking met eerstegraadsbevoegden minder goed weten wat er van ze wordt verwacht, meer emotionele belasting ervaren, minder plezier hebben in hun werk en meer negatieve gevolgen van werkdruk ondervinden.

Naar aanstellingsomvang

- Leraren met een kleine deeltijdaanstelling geven vaker aan dat het (vooral) hun eigen keuze is om meer uren te besteden aan taken naast hun kerntaken. Leraren met een grotere (deeltijd)aanstelling doen dit vaker uit een gevoelde verplichting.
- Tevens blijkt dat hoe groter de omvang van de aanstelling, hoe vaker leraren aangeven een hoge werkdruk te ervaren. Leraren met een kleine aanstelling hebben minder problemen met hun taakinhoud en beoordelen hun werktempo en werkhoeveelheid ook als lager dan leraren met een aanstelling van grotere omvang. Bovendien krijgen ze minder vaak te maken met negatieve gevolgen van werkdruk.

Met de individuele verschillen die er zijn en de verschillen naar achtergrondkenmerken zou rekening moeten worden gehouden bij het zoeken naar oplossingen voor werkdruk en bij het aanpassen van taakbeleid. Dit vraagt om maatwerk voor specifieke groepen leraren en voor leraren in specifieke situaties.

1 INLEIDING

Tussen september 2007 en november 2008 heeft Regioplan in opdracht van Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) een grootschalig onderzoek uitgevoerd naar de tijdsbesteding van leraren in het voortgezet onderwijs. Het ministerie van OCW wil een goed beeld krijgen van de tijdsbesteding van onderwijsgevenden in het voortgezet onderwijs. Dat beeld is nodig om vast te kunnen stellen of er de afgelopen jaren een verschuiving heeft plaatsgevonden in die tijdsbesteding en of de onderwijsgevenden in het voortgezet onderwijs relatief meer tijd besteden aan niet-lesgebonden taken dan voorheen. Bovendien wil het ministerie zicht krijgen op de samenhang tussen de tijdsbesteding in het algemeen en die aan niet-lesgebonden taken in het bijzonder en de ontwikkeling van de ervaren werkdruk, bureaucratie en inrichting van de schoolorganisatie.

Dit onderzoek kent drie verschillende modules. In de eerste module werd een grootschalige meting uitgevoerd, waarbij leraren zelf aangaven hoeveel tijd ze aan hun werk besteedden en hoe hun tijd over verschillende werkzaamheden is verdeeld. In de tweede module van het onderzoek werden leraren intensief gevolgd tijdens hun werkzaamheden op school. De laatste module betrof een verdiepingsronde. Met behulp van een vragenlijst werd in kaart gebracht wat de relatie is tussen de door leraren opgegeven tijdsbesteding en de ervaren werkdruk, de ervaren dan wel feitelijke bureaucratie en de inrichting van de schoolorganisatie.

1.1 Achtergrond en aanleiding

De vraag naar de tijdsbesteding van leraren is zeer actueel in het onderwijs-debat en speelt een belangrijke rol in de discussie over de veranderingen in het onderwijs, de toegenomen bureaucratie, de werkdruk, onderwijstijd en de kwaliteit van het onderwijs en van het lerarenberoep.

De veranderende eisen die vanuit maatschappij en overheid aan het onderwijs worden gesteld, kunnen gevolgen hebben voor de taken van leraren en de tijdsbesteding die met de uitvoering van die taken is gemoeid. Het gaat dan bijvoorbeeld om veranderingen als de gerichtheid op zelfstandig werken van leerlingen, een grotere aandacht voor maatwerk en individuele begeleiding van leerlingen en veranderingen die voortkomen uit het beleid dat is gericht op het onderwijs aan zorgleerlingen. Daarnaast bestaat het gevoel dat de bureaucratie in het onderwijs is toegenomen en dat ook dat consequenties heeft voor de tijdsbesteding van leraren.

De werkdruk in het onderwijs wordt over het algemeen als hoog ervaren.
De ervaren werkdruk hangt van verschillende factoren af. Belangrijk is zowel

de tijdsbesteding als de ervaren taakbelasting en taakvoldoening. Dit hangt ook samen met de organisatie waarbinnen de werkzaamheden worden uitgevoerd, de ondersteuning die is geregeld en de arbeidsomstandigheden en –verhoudingen.

De tijdsbesteding van leraren wordt ook bepaald door het daadwerkelijk aantal uren dat zij worden geacht te werken in een werkweek. Daarbij is ook het aantal werkweken waaruit een schooljaar bestaat een belangrijke factor. De tijdsbesteding van leraren wordt ingekaderd door de afspraken die daarover zijn gemaakt tussen werkgevers en werknemers. In de cao-vo is vastgelegd dat de normaanstelling voor een fulltimeaanstelling in het onderwijs 1659 klokuren bedraagt en dat daarbij wordt uitgegaan van een arbeidsduur van 36,86 uur per week.[1] Omdat het meeste werk in minder dan 45 weken moet worden gedaan, is het feitelijke aantal uren per werkweek hoger.

Ook is er vastgelegd dat de werkgever een taakbeleid voert dat is gebaseerd op de omvang van de normbetrekking en dat is gericht op een evenwichtige spreiding van de uit te voeren werkzaamheden en van de werkdruk over het schooljaar. Binnen dit taakbeleid wordt de verdeling van lesgebonden en niet-lesgebonden taken van docenten op instellingen voor voortgezet onderwijs geregeld. Het is echter de vraag hoe die verdeling er momenteel precies uitziet, hoeveel tijd leraren besteden aan de diverse taken en of dat een verandering betekent ten opzichte van voorheen.

Een ijkpunt vormen de resultaten van eerder onderzoek naar taakbesteding en taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs in het kalenderjaar 2000.[2] Uit de resultaten van dat onderzoek werd geconcludeerd dat de gemiddelde leraar over een heel jaar genomen niet te veel uren werkte, maar dat leraren met een parttime aanstelling en oudere leraren relatief meer overuren maakten dan leraren met een fulltime aanstelling en jongere leraren. Bovendien bleek uit dit onderzoek dat in een jaar gemiddeld 39 procent van de gewerkte tijd werd besteed aan lesgeven en 24 procent aan lesgebonden taken. Van de overblijvende tijd werd het grootste deel besteed aan organiserende en coördinerende taken, overleg binnen de school, buitenlesactiviteiten en deskundigheidbevordering (samen 25%). De rest van de schooltaken maakten samen 12 procent van de totale aan werk bestede tijd uit.

In het eerdere onderzoek is ook gevraagd naar de ervaren zwaarte van de verschillende taken. Daaruit bleek dat bijna de helft van de leraren de leerlingbegeleiding als ‘zwaar' ervaren, gevolgd door het organiseren van buitenlesactiviteiten (42%), lesgebonden taken (40%) en het lesgeven zelf (36%). Bij de lesgebonden taken en het lesgeven is sprake van een combinatie van als zwaar ervaren taken die ook veel voorkomen.

---

[1] Cao voor het voortgezet onderwijs 2006-2007.

[2] Backbier, E., S. Frielink, M. Groeneveld en J. Simons (2001) *Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs. Kalenderjaar 2000.* B&A Groep Beleidsonderzoek & Advies BV, Den Haag.

In een tweede onderdeel van het onderzoek is de mate van taakbelasting onderzocht. Uit de resultaten van dat deel kwam naar voren dat de ervaren taakbelasting in het voortgezet onderwijs hoger was dan in andere sectoren. De belasting door de invloed van de maatschappij (gebrek aan opvoeding) en het overheidsbeleid (gebrek aan budget en onderwijsinhoudelijke visie), het lesgeven (vooral een gebrek aan motivatie en concentratie van leerlingen) en door de (beperkte) beschikbaarheid van middelen en ondersteuning (vooral lokalen en werkruimte) werden daarbij het meest genoemd.

Om het beeld uit het bovengenoemde onderzoek te actualiseren en te inventariseren welke veranderingen zich hebben voorgedaan in de tijdsbesteding van leraren is het huidige onderzoek uitgevoerd.

1.2 Doelen en onderzoeksvragen

Het ministerie stelde voor het onderzoek de volgende doelen.

I *In kaart brengen wat de tijdsbesteding van onderwijsgevenden in het voortgezet onderwijs is en hoeveel tijd wordt besteed aan lesgebonden taken en niet-lesgebonden taken. Met onderwijsgevenden worden diegenen bedoeld die minimaal één uur lesgeven, met uitzondering van personeel in de categorie 'management' dat ook lesgevende taken heeft.*

II *Vaststellen of en welke veranderingen er zijn opgetreden in de tijdsbesteding aan niet-lesgebonden uren.*

III *In kaart brengen hoe (veranderingen in) de tijdsbesteding zich verhoudt met:*
   a) de ervaren werkdruk;
   b) ervaren dan wel feitelijke bureaucratie;
   c) de inrichting van de arbeidsorganisatie.

Op basis van deze onderzoeksdoelen werden de volgende onderzoeksvragen geformuleerd.

Globaal overzicht tijdsbesteding[3]

1 *Hoe blijkt de beoogde (ingeroosterde) verdeling van de lesuren, de lesgebonden uren en de niet-lesgebonden uren over de aanstelling van onderwijsgevenden uit bestaande bestanden?*

2 *Zijn er relevante verschillen in die niet-lesgebonden uren wanneer wordt gekeken naar dimensies als schooltype, onderbouw/bovenbouw, regio, schoolgrootte, geslacht, leeftijd?*

3 *Hoe kunnen we de tijdsbesteding van onderwijsgevenden het beste meten?*

4 *Hoe kan de relatie tussen de tijdsbesteding van onderwijsgevenden, aspecten van de organisatie, bureaucratie en ervaren werkdruk het best in kaart worden gebracht?*

[3] Oorspronkelijk was het de bedoeling vraag 1 en 2 te beantwoorden door secundaire analyses uit te voeren op de IPTO en de Mirror-basisdatafile. Deze analyses zijn niet uitgevoerd in het huidige onderzoek, maar door een ander bureau.

Feitelijk tijdbestedingsonderzoek

5 *Wat is de feitelijke tijdsbesteding van onderwijsgevenden? Zijn er daarbij relevante verschillen tussen personeelscategorieën (fulltime/parttime, beginnend/ervaren)? Zijn er relevante verschillen tussen de schooltypen waar les wordt gegeven, de vakken waar men les in geeft of de lesduur (hebben docenten met een 45 minutenrooster een andere tijdsbesteding dan docenten met een 50 minutenrooster)?*

6 *Hoe verhoudt de feitelijke tijdsbesteding van onderwijsgevenden zich tot de geplande tijdsbesteding van onderwijsgevenden zoals die in het lesrooster is vastgelegd?*

7 *Welke veranderingen in de tijdsbesteding van onderwijsgevenden zijn er sinds 2001 opgetreden? Wat zijn (in beknopte weergave) de belangrijkste ontwikkelingen die van invloed zijn geweest op de invulling van de tijdsbesteding?*

8 *Wat is de relatie tussen de tijdsbesteding van onderwijsgevenden, de organisatie van het onderwijs, bureaucratie en werkdruk.*

9 *Welke knelpunten zijn er in de tijdsbesteding van onderwijsgevenden? Wat zijn mogelijke oplossingen daarvoor?*

Verdiepende vragen[4]

10 *In hoeverre hebben leraren invloed op hun eigen takenpakket en de bestede tijd daaraan? Hoe tevreden zijn leraren met de samenstelling van hun takenpakket? Besteden leraren meer tijd aan hun taken dan het aantal uren dat ze ervoor krijgen? Wat is de reden daarvoor?*

11 *In hoeverre besteden leraren tijd aan ontwikkeltaken en zouden ze daar meer tijd aan willen besteden?*

12 *In hoeverre worden leraren bij hun werk ondersteund door ondersteunend personeel om werkdruk te verlichten?*

13 *Welke werkzaamheden ervaren docenten als bureaucratie? Hoeveel tijd besteden zij daaraan? Hoe is het werk op school georganiseerd? Hoe ervaren leraren de tijd die ze besteden aan administratie en overleg?*

14 *Zijn er maatregelen genomen om piekbelasting te voorkomen?*

15 *Welke taken geven leraren voldoening en welke taken worden als belastend ervaren?*

16 *In hoeverre hebben leraren plezier in hun werk en in hoeverre ervaren leraren werkdruk?*

1.3 Onderzoeksaanpak

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, hebben we een aantal stappen gezet. Als eerste werd een globaal overzicht van de tijdsbesteding van leraren uit het voortgezet onderwijs gecreëerd en vervolgens kwam het feitelijke tijdsbestedingsonderzoek.

[4] Deze vragen zijn in de loop van het onderzoeksproject aangepast en uitgebreid in de hier beschreven vragen.

1 *Globaal overzicht tijdsbesteding docenten*
Hierin hebben we de informatie in kaart gebracht die er over tijdsbesteding voorhanden was en de aandachtspunten voor het onderzoek verder gepreciseerd. We hebben dat gedaan aan de hand van literatuuronderzoek en diepte-interviews op vijf scholen voor voortgezet onderwijs. In december 2007 is hiervan apart verslag gedaan in een tussennotitie. In de huidige rapportage is een verslag van de literatuurstudie en van de interviews opgenomen in de bijlagen (respectievelijk bijlage 1 en bijlage 2).

2 *Feitelijke tijdsbesteding docenten schooljaar 2007-2008*
Dit betrof:
- Een meting van de tijdsbesteding onder docenten met behulp van een grootschalig kwantitatief onderzoek onder docenten. Er werd hiervoor gebruikgemaakt van een korte vragenlijst.
- Een aanvullende verdiepingsronde waarin bij een klein aantal leraren heel precies de dagbesteding werd bijgehouden en vooral ook de tijdsbesteding aan niet-lestaken, administratieve processen en overleg wordt geïnventariseerd. Hiervoor werden leraren gedurende een werkdag op school geobserveerd.

3 *Verdiepingsdeel*
Dit betrof:
- Een aanvullende kwantitatieve meting waarmee de relatie in kaart werd gebracht tussen de tijdsbesteding van leraren en hun takenpakket, taakbelasting, ondersteuning, bureaucratie, werkdruk en werkplezier. Er werd hiervoor gebruikgemaakt van een uitgebreide vragenlijst.

1.4 Kwantitatieve tijdsmeting

Werving kwantitatieve tijdsmeting
Via Stichting CASO Gebruikersoverleg werd schoolbesturen gevraagd toestemming te verlenen voor het gebruik van het adressenbestand van de CASO-salarisadministratie. Uit het bestand van leraren van de schoolbesturen die toestemming gaven werd door Randstad HR Solution, de beheerder van CASO, een steekproef van 8000 leraren getrokken. Om een landelijke dekking van scholen te krijgen, werd ook een aantal (grote) besturen en scholen benaderd die niet bij CASO aangesloten zijn met het verzoek vragenlijsten op hun scholen te verspreiden.
Vanaf begin december 2007 werden dagelijks 500 leraren (in totaal bijna 10.000) aangeschreven met het verzoek deel te nemen aan het onderzoek. Ze konden gelijk de bijgevoegde schriftelijke vragenlijst invullen en terugsturen of met gebruik van een inlogcode de vragenlijst op internet invullen. Leraren die niet reageerden en waarvan we een adres hadden, kregen na drie weken een herhaald schriftelijk verzoek tot deelname. Om snel met de tijdsmeting van start te kunnen gaan, werd er in samenwerking met het ministerie van BZK al

tijdens de grootschalige werving (november en december 2007) een vragenlijst uitgezet onder leden van het Flitspanel[5].

Dataverzameling kwantitatieve tijdsmeting

Om gegevens over een heel schooljaar te verkrijgen, werd verspreid over het hele jaar dagelijks een aantal leraren aangeschreven met het verzoek een korte vragenlijst over hun tijdsbesteding in te vullen. De leraren die zich aanmeldden, werd vier maal een vragenlijst toegestuurd. We spreken daarom van vier metingen. Op deze manier trachtten we een goed beeld te krijgen van de gemiddelde tijdsbesteding van leraren en de spreiding hiervan over het jaar. Afhankelijk van hun keuze werden leraren voor het invullen van de vervolgvragenlijsten (meting 2 tot en met 4) schriftelijk of per e-mail benaderd. De leraren uit de e-mailgroep die niet reageerden, kregen bij elke meting eenmalig een herhaald verzoek tot het invullen van de vragenlijst.
De leraren die schriftelijk werden benaderd, bleven de keus houden de internetvragenlijst in te vullen, de andere leraren konden alleen de internet-vragenlijst invullen. De internetvragenlijst was langer, omdat behalve naar de tijdsbesteding van de afgelopen werkdag ook naar de tijdbesteding in het afgelopen weekend of in de afgelopen schoolvakantie werd gevraagd.
Van circa 5800 cases hebben we uiteindelijk de gegevens over hun tijdsbesteding verzameld. Een case is niet hetzelfde als een leraar, omdat leraren één of meerdere keren de vragen over hun tijdsbesteding van een dag (en eventueel weekend/vakantie) beschrijven. Elke leraar heeft maximaal viermaal de vragenlijst ingevuld.

Vragenlijst kwantitatieve tijdsmeting

Op basis van de literatuurstudie en interviews is een korte vragenlijst opgesteld om met zo min mogelijk belasting voor de respondent een nauwkeurig inzicht te krijgen in de tijdsbesteding van leraren. Het belangrijkste deel van de vragenlijst bestond uit een tabel waarin de respondenten in klokuren en minuten konden aangeven hoeveel tijd zij de afgelopen werkdag aan verschillende taken hadden besteedt. In de internetversie van de vragenlijst werd ook gevraagd naar de tijdsbesteding in het afgelopen weekend. Vlak na vakanties werd gevraagd naar de tijdsbesteding in de afgelopen schoolvakantie in plaats van naar de tijdsbesteding in het weekend. Nadat uit de analyses van de eerste meting bleek dat een deel van de leraren het aantal uren lesgeven niet juist invulden, is de vragenlijst aangepast en werd gevraagd naar lesuren en de duur van een lesuur in minuten.[6] Naast de tijdsmeting werden er ook verschillende achtergrondkenmerken van de leraar gevraagd (school, aanstelling, leeftijd et cetera)

[5] Het Flitspanel® is een internetpanel van overheidswerknemers (openbaar bestuur, onderwijs & veiligheid), onder beheer van het ministerie van BZK. Voor de tijdsmeting zijn werknemers uit het voortgezet onderwijs benaderd (zie www.flitspanel.nl).

[6] Voor verreweg de meeste leraren was dit goed in te vullen. In sommige gevallen werkte dit niet goed omdat er niet werd gewerkt met lesuren, of omdat er sprake was van halve uren of verschillen in de duur van een lesuur binnen een werkdag.

De eerste versie van deze vragenlijst is in november en december 2007 voorgelegd aan leden van het Flitspanel. Op deze manier kon snel met de tijdsmeting worden gestart. Naar aanleiding van feedback van de Flitspanelleden zijn in de vragenlijst verschillende aanpassingen gemaakt.

Analyse tijdsmetingen
De vragenlijsten leverden gegevens over de tijdsbesteding van leraren en de verdeling daarvan over verschillende werkzaamheden op zowel een werkdag als in een weekend of de afgelopen schoolvakantie.

Werkdag
Op basis van de gegevens over de tijdsbesteding op circa 5800 beschreven werkdagen berekenden we de gemiddelde tijdsbesteding op een werkdag. Op de berekening van dit gemiddelde werden drie correcties toegepast. Deze correcties worden hier kort genoemd, maar komen uitgebreider aan de orde in bijlage 3.

1. Uit de analyses van de eerste meting bleek dat een deel van de leraren het aantal uren lesgeven niet juist invulden. Daarom is er over de eerste meting een correctie toegepast.
2. De verschillenden weekdagen (maandag, dinsdag et cetera) komen niet gelijk voor in de steekproef. Omdat de weekdagen verschillen in lengte is bij het berekenen van de gemiddelde werkdag voor deze ongelijke verdeling gewogen.
3. We hebben de leraren gevraagd naar hun werktijd op de áfgelopen werkdag. Leraren hadden daardoor enige vrijheid in het kiezen van de dag. Niet iedereen vulde de internetvragenlijst meteen in of stuurde de schriftelijke vragenlijst snel terug. Daarom hebben we een controle uitgevoerd op de werktijd op de gekozen dagen. Uit een vergelijking met gegevens van de Integrale Personeelstellingen Onderwijs (Ipto) en een vergelijking van de beschreven dag met de opgegeven roostergegevens en de aanstellingsomvang, maakten we op dat relatief vaak werd gekozen voor het beschrijven van een drukke dag. In onze analyses hebben we daarvoor gecorrigeerd.

Weekend
Leraren hebben voor een deel van hun werkzaamheden de mogelijkheid zelf te kiezen wanneer ze deze uitvoeren. Daarom werd ook over de weekenden de gemiddelde tijdsbesteding berekend. Omdat er alleen in de internet-vragenlijsten werd gevraagd naar de tijdsbesteding in de weekenden, is het aantal cases waarop deze berekening werd gedaan, lager dan bij de werkdag.

Werkweek inclusief weekend
Op basis van de gegevens over werkdagen en weekenden hebben we ook de tijdsbesteding in een gemiddelde week geconstrueerd. Voor de week-berekening hebben we eerst een schatting gemaakt van het aantal weekdagen dat de leraar werkt. Deze schatting is gemaakt op basis van het aantal ingeroosterde lessen in een week en de aanstellingsomvang.

Vervolgens hebben we dit getal vermenigvuldigd met de tijdsbesteding op de werkdag. Als we hier de tijdsbesteding in het weekend bij optellen komen we tot de totale werkweek. Ten slotte hebben we dit totaal gedeeld door de aanstellingsomvang in fte, zodat het wordt teruggerekend naar één fte.

Er bestaat altijd de mogelijkheid dat respondenten zich vergissen bij het invullen van een vragenlijst of de vraagstelling anders interpreteren. Cases die uitkwamen op meer dan 16 uur werken op een dag of meer dan 94 uur in een werkweek zijn buiten beschouwing gelaten.

1.5 Kwantitatieve verdiepingsronde

Werving
Deelnemers voor de aanvullende kwantitatieve werden geworven onder de deelnemers aan de kwantitatieve tijdsmeting. Potentiële deelnemers werden benaderd per brief of per e-mail, afhankelijk van hoe ze gewend waren de tijdsmeting in te vullen.

Vragenlijst
Op basis van de onderzoeksvragen 10 tot en met 16 en gebruikmakend van de resultaten uit de literatuurstudie en de interviews werd er een uitgebreide vragenlijst opgesteld met verdiepende vragen. In de vragenlijst kwam na een aantal introductievragen de volgende onderwerpen aan de orde:

- Takenpakket en uitgevoerde taken:
  - invloed van leraren op eigen takenpakket en de bestede tijd daaraan;
  - tevredenheid over samenstelling takenpakket;
  - tijdsbesteding in relatie tot aantal uren in takenpakket;
  - reden waarom leraren extra tijd aan taken besteden;
  - besteden leraren tijd aan ontwikkeltaken en zouden ze daar meer tijd aan willen besteden?
- Ondersteuning van leraren:
  - in hoeverre krijgen leraren ondersteuning bij hun werk?
- Bureaucratie:
  - organisatie van het werk op school;
  - ervaring van de tijdsbesteding aan administratie en overleg.
- Werkplezier en werkdruk:
  - welke taken geven leraren voldoening?
  - welke taken vinden leraren belastend?
  - SKB-schalen7 (werkdrukgevolgen, plezier in het werk, werktempo en werkhoeveelheid, emotionele belasting, taakduidelijkheid, problemen met de taak).

[7] Monitor@Work © 2007 SKB, Amsterdam.

1.6 Observatie werkzaamheden leraren

Als aanvulling op het tijdsmetingsonderzoek zijn in de maanden januari 2008 tot en met november 2008 59 leraren één dag op school geobserveerd. Een observator liep deze dag op de achtergrond met een leraar mee en noteerde per tien minuten nauwkeurig zijn of haar tijdsbesteding. De taak die een leraar in deze tien minuten het langst uitvoerde, werd door de observator genoteerd. Indien de leraar zich gelijktijdig met een tweede activiteit bezighield, tekende de observator deze ook op.
De observator hield alleen op school de tijdsbesteding van de leraren bij. Aan het eind van de werkdag gaven de leraren aan wat ze verwachtten thuis nog aan schoolwerk te gaan doen. Ook beantwoordden ze nog een aantal algemene vragen en vragen over de tijdsbesteding van taken die ze die dag uitvoerden. Zowel de geobserveerde tijdsbesteding van de leraar als enkele algemene indrukken van de observator zijn in de resultaten meegenomen.

Werving leraren voor observatie
Om leraren te werven, ontvingen 135 directeuren van scholen in het voortgezet onderwijs een mail met een aankondiging van het onderzoek naar tijdsbesteding. De mail bevatte informatie over het onderzoek en specifiek over de wens om leraren te observeren tijdens een dag op school. Dit verzoek betrof maximaal drie leraren per school.
Vervolgens zijn de directeuren nagebeld met de vraag om toestemming te verlenen aan de uitvoering van het onderzoek op hun school. Bij toestemming volgde een verzoek tot assistentie bij de werving van maximaal drie leraren. Dit deden de directeuren via mail, nieuwsbrief, of ze spraken leraren direct aan. De leraren die participeerden werd gevraagd een doorsnee dag qua tijdsbesteding te selecteren voor de observatie. Bij het maken van afspraken en op grond van de observaties, ontstond de indruk dat een deel van de leraren toch heeft gekozen voor een wat langere of drukkere werkdag op school dan gemiddeld. Waarschijnlijk gebeurde dat om de observatoren een goede indruk van een werkdag te kunnen geven.

Respons
Van de benaderde directeuren zegde ruim de helft hun medewerking toe. Directeuren gaven als reden voor weigering vooral aan dat ze al aan andere onderzoeken deelnamen, de leraren niet verder wilden belasten, of dat zij hier om diverse redenen, zoals reorganisatie, geen tijd voor hadden. De bereidwillige directeuren zetten de vraag uit onder leraren. Niet alle directeuren vonden leraren bereid die deel wilden nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk namen 59 leraren van 28 scholen daadwerkelijk deel aan het observatieonderzoek. Voor een beschrijving van de achtergrondgegevens van de deelnemende leraren, zie bijlage 5.

Observatoren en gegevensverzameling
Tien studenten van de lerarenopleiding, zowel hbo als wo, schreven zich, via

oproepen op notitieborden op hun school, in als observator voor deze studie. Zij ontvingen een vergoeding voor hun werkzaamheden. Voordat de observatoren met leraren meeliepen, kregen ze een instructie over de wijze van het bijhouden van de tijdsbesteding. De observatoren kregen de opdracht op de achtergrond met de leraar mee te lopen, zodat de leraar op geen enkele wijze hinder zou ondervinden bij het uitvoeren van de gebruikelijke activiteiten.

Tijdens de meeloopdagen noteerden de observatoren per tien minuten de langst uitgevoerde activiteit en de eventueel in dezelfde periode uitgevoerde tweede activiteit op een tijdschrijfformulier. De observator noteerde de activiteiten en taken van leraren aan de hand van zeventien codes, onderverdeeld in subcodes. Ook gaven ze per genoteerde code een korte toelichting.

1.7 Respons

Tijdsmetingen
Er werden bijna 10.000 leraren uit het vo aangeschreven met het verzoek tot deelname aan de overige tijdsmetingen. Ruim 2000 leraren meldden zich aan en vulden de eerste tijdsmeting in (responspercentage van 20%). In tabel 1.1 is per meting af te lezen van hoeveel respondenten we de gegevens hebben verwerkt. Hierin is ook het aantal deelnemers uit de eerste periode, de leden van het Flitspanel, opgenomen. In percentages is weergegeven welk deel van de respondenten de internetvragenlijst invulde en welk deel de schriftelijke vragenlijst. In bijlage 4 is een tabel opgenomen waar per weeknummer is weergegeven van hoeveel cases we een werkdag of een week hebben kunnen berekenen.

Tabel 1.1 Respons per meting

Meting	Periode	Aantal cases		
		Totaal	Internet* (%)	Schriftelijk (%)
Flitspanel	november 2007	209	100	-
1	december 2007 – februari 2008	2042	56	44
2	maart – mei 2008	1393	68	32
3	mei – juni 2008	844	57	42
Eerste week zomervakantie	juni – juli 2008	112	100	-
4	augustus – oktober 2008	1207	67	33

* Bij zowel de vragenlijst voor het Flitspanel als de vragenlijst over de eerste week van de zomervakantie werd alleen gebruikgemaakt van een internetvragenlijst.

Gedurende het onderzoek haakten verschillende leraren af. Uit tabel B3.1 is op te maken dat de respons van meting 1 tot meting 3 terugloopt. In meting 4, na de zomervakantie, is de respons weer wat hoger. Voor een deel hebben we geen informatie over de redenen van het teruglopen van het aantal

deelnemers. Leraren die zich afmeldden, gaven daarvoor de volgende redenen:

- pensionering, FPU of opnemen BAPO;
- andere baan buiten het onderwijs of andere functie binnen het onderwijs;
- zwangerschapsverlof;
- gezondheidsproblemen of familieomstandigheden;
- geen tijd voor het invullen van de vragenlijst;
- deelname niet (verder) zinvol te vinden.

De deelnemers konden maximaal vier keer met een tijdsmeting meedoen. In tabel 1.2 staat een overzicht van het aantal tijdsmetingen per respondent. Uit de tabel is op te maken dat 30 procent slechts éénmaal een tijdsmeting invulde. Bijna een kwart van de respondenten vulde vier maal een tijdsmeting in.

Tabel 1.2 Aantal tijdsmetingen per respondent

Aantal tijdsmetingen per respondent	Aantal respondenten	Percentage (%)
1	688	30
2	517	22
3	592	26
4	525	23

Responsanalyse tijdsmeting werkdag

Om vast te stellen in hoeverre de deelnemende leraren een representatieve afspiegeling vormen van de populatie hebben we na meting 1 een responsanalyse gedaan. Onderzocht werd of de steekproef afwijkt van de populatie van leraren op de aspecten geslacht, leeftijd, bevoegdheid, aanstelling (deeltijd of voltijd), gemeenteomvang (G4, G21, overig) en rba (18 regio's). Op deze aspecten werd geen significant verschil gevonden tussen de populatie en de steekproef.

Omdat er een terugloop was in het aantal deelnemers aan de tijdsmetingen werd ook onderzocht of deze terugloop evenredig verdeeld was over de verschillende achtergrondkenmerken van de leraren. We onderzochten of de leraren die deelnamen aan meting 2, 3 of 4 afweken van de deelnemers aan meting 1 op verschillende achtergrondkenmerken. Er werden geen verschillen gevonden voor geslacht, regio, aanstellingsomvang en bevoegdheid. Er is ook geen verschil in de gemiddelde leeftijd tussen de metingen. Wel heeft de groep tot 45 jaar iets meer afvallers gedurende het jaar dan de groep tussen 45 jaar en 60 jaar. Ook de groep 60+ is relatief kleiner geworden, waarschijnlijk door (pre)pensionering. Voor leeftijd hebben we daarom opnieuw een responsanalyse gedaan. Dit maal werd de verdeling over de verschillende leeftijdscategorieën van de totale groep (totaal van alle metingen) vergeleken met de verdeling binnen de populatie. Er werden geen significante verschillen gevonden.

Responsanalyses werkweken, weekenden en schoolvakanties
Omdat de gemiddelden over de weekenden en werkweken over een ander aantal cases is berekend dan de gemiddelde werkweek, is ook over deze groep een responsanalyse gedaan. Dit werd gedaan over het totaal van alle metingen. Er werd geen significante verschil gevonden tussen de populatie en de steekproef op de onderzochte aspecten. Hetzelfde geldt voor het totaal van de respondenten waarvan we gegevens hebben verzameld over de schoolvakanties gedurende het jaar.

Verdiepende vragenlijst
Van de deelnemers aan de tijdsmeting werden voor de verdiepende vragenlijst rond half mei 2000 leraren aangeschreven. Er werden 1474 leraren uitgenodigd de internetversie van de vragenlijst in te vullen en 526 leraren kregen een schriftelijke vragenlijst thuisgestuurd. In totaal vulden 1010 leraren de verdiepende vragenlijst in (responspercentage van 50,5%).

Ook over de deelnemers aan de verdiepende vragenlijst werd een responsanalyse uitgevoerd. De steekproef week niet van de populatie af op de aspecten geslacht, leeftijd, aanstelling (deeltijd of voltijd), gemeenteomvang (G4, G21, overig) en rba (18 regio's).

1.8 Leeswijzer

Het rapport is verder als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 gaan we in op de kwantitatieve tijdsmeting. Er wordt uiteengezet hoeveel leraren gemiddeld werken en hoe hun werktijd over verschillende werkzaamheden is verdeeld. Ook geeft het hoofdstuk een indruk over de verdeling van de tijd over een schooljaar en worden verschillen tussen subgroepen van leraren bekeken. In hoofdstuk 3 worden de resultaten gepresenteerd van de observatiedagen bij leraren op school. Behalve een algemeen beeld van de tijdsbesteding worden er ook vier profielen beschreven. In hoofdstuk 4, ten slotte, komen de resultaten van de verdiepende vragenlijst aan bod.

2 TIJDSBESTEDING LERAREN VO

Op basis van de gedurende 2007-2008 ingevulde vragenlijsten over de aan werk bestede tijd hebben we geconstrueerd hoeveel uren leraren gemiddeld werken en hoe hun werktijd is verdeeld over verschillende werkzaamheden. In dit hoofdstuk wordt als eerste ingegaan op het aantal gewerkte uren. Er wordt ingegaan op het gemiddeld aantal gewerkte uren op een werkdag, in het weekend, in een werkweek en in de schoolvakanties. Ook wordt het totaal aantal gewerkte uren in een schooljaar geschat en gerelateerd aan de normjaartaak. Vervolgens gaan we in op de verdeling van de werktijd over verschillende categorieën van taken. Hierna presenteren we de verdeling van de tijdsbesteding over een heel schooljaar. Het hoofdstuk sluit af met een bespreking van verschillen tussen groepen van leraren.

2.1 Aantal gewerkte uren

2.1.1 Werkdag, weekend en schoolweek

In tabel 2.1 is het gemiddeld aantal gewerkte uren weergegeven op een werkdag, een weekend en een week (inclusief het weekend). In tabel 2.2 is te lezen dat in 82 procent van de cases, de leraar aangeeft in het weekend tijd aan het werk te hebben besteed.

Tabel 2.1 Gemiddeld aantal gewerkte uren

	Gemiddeld aantal gewerkte uren	Gebaseerd op n cases
Werkdag*	7,9	5643
Weekend	3,8	3168
Week**	42,9	3059***

* Gecorrigeerd voor dag van de week.
** Gebaseerd op werkdag en weekend en gecorrigeerd voor aanstellingsomvang.
*** Het aantal cases waarop de week is gebaseerd, wijkt af van het aantal cases waarop het weekend is berekend omdat bij de weekberekening ook gebruikt wordt gemaakt van de aanstellingsomvang en deze niet van iedereen bekend was.

Tabel 2.2 Leraren die in het weekend tijd besteden aan werk

	Percentage leraren dat tijd aan werk besteed (%)	Gebaseerd op n cases
Weekend	82,4	3176

Op een werkdag werkt een leraar gemiddeld circa acht uur per dag. In het weekend wordt er gemiddeld bijna vier uur gewerkt. Deze cijfers zijn niet gecorrigeerd voor de aanstellingsomvang.
Op basis van de gegevens over werkdagen en weekenden is het gemiddeld

aantal gewerkte uren voor een week ingeschat. Hierbij is er gewogen voor de aanstellingsomvang. Uit de tabel blijkt dat een gemiddelde leraar bij een voltijdaanstelling in een schoolweek 43 uur werkt.[1] Zie paragraaf 1.4 voor de beschrijving van de berekeningen.

Er blijkt een duidelijk verschil te zijn tussen deeltijders en voltijders in de gemiddelde tijdsbesteding per werkweek. Uit onze gegevens blijkt dat deeltijders relatief gezien meer uren maken. In de weekberekeningen werd er gecorrigeerd voor de aanstellingsomvang. Een uur extra werk voor een deeltijder weegt hierdoor zwaarder mee dan voor een voltijder. De deeltijders komen bij een omrekening naar een voltijdaanstelling uit op gemiddeld 44,5 uur en de voltijders op 41,5 uur).
Er is wel sprake is van een grote spreiding van het aantal gewerkte uren per dag. Deze spreiding wordt zowel veroorzaakt door verschillen tussen de werkdagen als door individuele verschillen tussen leraren en wordt uiteraard mede bepaald door de aanstellingsomvang.
Om de spreiding inzichtelijk te maken, hebben we de totale groep ingedeeld in vier gelijke groepen naar een oplopend aantal gewerkte uren. In tabel 2.3 zijn de grenswaarden van deze vier groepen gepresenteerd (het 25ste, het 50ste en het 75ste percentiel). Uit de tabel valt op te maken dat in een kwart van de gevallen minder dan 6,4 uur wordt gewerkt op een werkdag, maar ook dat er in een kwart van de gevallen meer dan 9,2 uur wordt gewerkt op de beschreven werkdag. Voor het weekend geldt dat er in een kwart van de gevallen niet veel wordt gewerkt in het weekend, anderhalf uur of minder, maar dat er ook in een kwart van de gevallen ruim vijf uur of meer wordt gewerkt in het weekend.

Tabel 2.3 Spreiding van het aantal gewerkte uren

	Percentielen		
	25	**50**	**75**
Werkdag*	6,4	7,7	9,2
Weekend	1,5	3,0	5,3

* Gecorrigeerd voor dag van de week.

2.1.2 Aantal gewerkte uren in de tussentijdse schoolvakanties

Naast de zomervakantie van zeven weken telt het schooljaar nog ongeveer zes weken tussentijdse schoolvakantie. De meeste leraren besteden ook in deze schoolvakanties tijd aan hun werk. In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op het percentage leraren dat aangeeft in de vakanties te werken, vervolgens op het gemiddeld aantal gewerkte uren en ten slotte weer op de spreiding daarvan. De tijdsbesteding in de zomervakantie wordt in

[1] Door de vakanties is het aantal werkweken in een jaar relatief kort. In de praktijk is de werklast van leraren per week daarom hoger dan de normatieve werktijdfactor van 36,86 uur per week bij een voltijdaanstelling, die is gebaseerd op een normatief totaal van 45 werkweken. Zie paragraaf 1.1

subparagraaf 2.1.3 besproken.
In tabel 2.4 is per vakantie weergegeven welk percentage van de leraren tijd aan het werk besteedt gedurende de schoolvakanties. Hoewel de schoolvakanties enigszins van elkaar verschillen, richten we ons bij het bespreken op het totaal van de schoolvakanties. Gemiddeld zegt 84 procent van de leraren tijd aan hun werk te besteden in de schoolvakanties. In tabel 2.5 staat een overzicht van het gemiddeld aantal gewerkte uren in de schoolvakanties. Gemiddeld gaat het om ongeveer negen uur per schoolvakantie. Omdat de kerstvakantie en de meivakantie[2] over het algemeen twee weken duren en de herfstvakantie en voorjaarsvakantie een week duren, ligt het gemiddeld aantal gewerkte uren *per week* in de kerstvakantie en meivakantie een stuk lager (respectievelijk 5,1 uur en 3,6 uur).

Tabel 2.4 Leraren die tijd besteden aan werk in schoolvakanties

	Percentage leraren dat tijd aan werk besteedt (%)	Gebaseerd op n leraren
Totaal Schoolvakanties	84,2	304
• *Herfstvakantie*	*78,7*	*75*
• *Kerstvakantie**	*88,6*	*105*
• *Voorjaarsvakantie*	*88,9*	*81*
• *Meivakantie**	*74,4*	*43*

* De kerstvakantie en meivakantie duren over het algemeen twee weken, de overige schoolvakanties duren één week.

Tabel 2.5 Gemiddeld aantal gewerkte uren in schoolvakanties

	Gemiddeld aantal gewerkte uren	Gebaseerd op n leraren
Schoolvakantie	8,8	304
• *Herfstvakantie*	*6,8*	*75*
• *Kerstvakantie**	*10,2*	*105*
• *Voorjaarsvakantie*	*9,6*	*81*
• *Meivakantie**	*7,2*	*43*

* De kerstvakantie en meivakantie duren over het algemeen twee weken, de overige schoolvakanties duren één week.

Opnieuw is er sprake van een vrij grote spreiding en is de totale groep ingedeeld in vier gelijke groepen naar een oplopend aantal gewerkte uren. Uit de tabel valt op te maken dat in de gemiddelde schoolvakantie een kwart van de leraren 2,5 uur of minder werkt, maar dat aan de andere kant ook een kwart meer dan 12,5 uur werkt in de schoolvakantie. Ook deze spreiding is zowel gebaseerd op verschillen tussen individuele leraren als op verschillen tussen de schoolvakanties en wordt mede veroorzaakt door de aanstellingsomvang.

[2] Voor de vakantiedata, met uitzondering van data van de zomervakanties, geldt dat het ministerie van OCW slechts adviesdata aangeeft. Scholen mogen hier dus van afwijken. In de adviesdata van 2007-2008 staat dat de meivakantie duurt van zaterdag 26 april tot en met maandag 5 mei (een week en een dag). Omdat veel scholen in de praktijk een meivakantie van twee weken hanteren, hebben wij hier ook voor gekozen.

Tabel 2.6 Spreiding van het aantal gewerkte uren in schoolvakanties

	Percentielen		
	25	50	75
Schoolvakantie	2,5	6,3	12,5
• *Herfstvakantie*	*1,0*	*5,0*	*9,0*
• *Kerstvakantie**	*4,0*	*8,0*	*15,3*
• *Voorjaarsvakantie*	*4,0*	*7,5*	*13,5*
• *Meivakantie**	*0,0*	*5,0*	*10,0*

* De kerstvakantie en meivakantie duren over het algemeen twee weken, de overige schoolvakanties duren één week.

2.1.3 Aantal gewerkte uren in de zomervakantie

In tabel 2.7, 2.8 en 2.9 zijn de resultaten van de tijdsmeting in de eerste en de laatste week van de zomervakantie weergegeven.
Van de respondenten die we benaderden in de laatste week voor de vakantie, (n = 112) gaf veertig procent aan zeker in de eerste week van de zomervakantie tijd aan hun werk te zullen besteden, een kwart van de leraren zei waarschijnlijk tijd aan het werk te besteden en 35 procent gaf aan niet te zullen werken in de eerste week van de zomervakantie. Leraren die aangaven waarschijnlijk of zeker tijd aan hun werk te besteden die week, werd gevraagd na een week zomervakantie informatie over die tijdsbesteding te geven.
Direct na afloop van de zomervakantie is leraren die de internetvragenlijst invulden, gevraagd hun tijdbesteding weer te geven over de laatste week van de zomervakantie.
De tijdsbesteding in de eerste en de laatste week vormt een goede indicator voor de gemiddelde tijd die er in totaal in de zomervakantie wordt besteed.[3]
Uit onderstaande tabellen blijkt dat een groot deel van de leraren in de zomervakantie tijd aan het werk besteedt. Vooral in de laatste week van de zomervakantie zijn er veel leraren aan het werk. Gemiddeld wordt in de zomervakantie ongeveer 23 uur gewerkt.[4]

Tabel 2.7 Leraren die tijd besteden aan werk in de zomervakantie

	Percentage leraren dat tijd aan werk besteed (%)	Gebaseerd op n leraren
Eerste week zomervakantie	65,2*	112
Laatste week zomervakantie	84,4	64**

* Dit percentage gaf voorafgaand aan de zomervakantie aan zeker of waarschijnlijk tijd aan hun werk te zullen besteden in de eerste week.
** Op basis van de vragenlijsten die direct na de zomervakantie zijn ingevuld.

[3] Er is via een controlevraag na de zomervakantie ook globale informatie ingewonnen over de totale tijd die in de zomervakantie aan werk is besteed. Daaruit kon worden geconcludeerd dat de gegevens uit de eerste en de laatste week een goed beeld geven van de totale gewerkte tijd.

[4] Het gaat hier nadrukkelijk om een gemiddelde dat is gebaseerd op de eerste en laatste week van de zomervakantie.

Tabel 2.8 Gemiddeld aantal gewerkte uren in de zomervakantie

	Gemiddeld aantal gewerkte uren	Gebaseerd op n leraren
Eerste week zomervakantie	9,76	67*
Laatste week zomervakantie	12,94	64

* Van deze 67 leraren gaven 44 leraren aan tijd aan hun werk te besteden.

Tabel 2.9 Spreiding van het aantal gewerkte uren in de zomervakantie

	Percentielen		
	25	50	75
Eerste week zomervakantie	0,00	5,33	17,00
Laatste week zomervakantie	4,00	12,00	20,69

2.1.4 Aantal gewerkte uren in een jaar

In de cao-vo is vastgelegd dat de normjaartaak voor een fulltimeaanstelling in het onderwijs 1659 klokuren bedraagt en dat daarbij wordt uitgegaan van een arbeidsduur van 36,86 uur per week.[5] Die werktijdfactor van 36,86 uur is gebaseerd op een normatief totaal van 45 werkweken. In de praktijk is het aantal werkweken echter lager en moet een groot deel van de werklast in minder weken worden opgebracht.

Op basis van de hiervoor gepresenteerde gemiddelden over de gewerkte tijd per week en in de vakanties kunnen we een schatting maken van de gewerkte tijd in een jaar. Als we uitgaan van zeven weken zomervakantie, zes weken vakantie gedurende het schooljaar en twee à drie extra feestdagen, blijven er 38,5 effectieve schoolweken over. Dit komt overeen met de voor onderwijs beschikbare tijd die door de Commissie Onderwijstijd is vastgesteld en die ook door de Inspectie wordt gehanteerd.[6]
Als we op basis van de onze gegevens het totaal van een schooljaar berekenen, komen we op een schatting van in totaal 1710 uur bij een voltijdaanstelling (zie tabel 2.10 voor een berekening). Dit is drie procent meer dan de normjaartaak. We constateerden al eerder dat deeltijders, na correctie voor de deeltijdfactor, relatief gezien meer uren maken dan voltijders. De gemiddelde overschrijding van de normjaartaak komt dan ook voor rekening van de deeltijders. De voltijders komen gemiddeld uit op 1656 uur per jaar, ongeveer hun normjaartaak.
De bovengenoemde gemiddelden zijn indicatief. Ze zijn gebaseerd op weekgegevens met een grote spreiding. We zijn bij de schatting bovendien uitgegaan van een normatieve bedrijfstijd voor scholen van 38,5 week. In die tijd wordt er door leraren ook afsluitend werk gedaan, als de lessen al gestopt zijn. We weten echter uit Inspectieverslagen en uit onderzoek naar de

[5] Cao voor het voortgezet onderwijs 2006-2007.

[6] Commissie Onderwijstijd (2008).*De waarde van een norm. Advies van de Commissie Onderwijstijd*. Den Haag, Commissie Onderwijstijd.

onderwijstijd[7] dat er scholen zijn die eerder stoppen met lessen en leerlingactiviteiten dan andere scholen. Die scholen hebben daardoor een kortere bedrijfstijd en de leraren op die scholen hebben voor een deel waarschijnlijk minder werkweken. We gaan er daarom vanuit dat er ook leraren zijn die minder werken dan het door ons geschatte gemiddelde.

Tabel 2.10 Berekening van het totaal aantal gewerkte uren in het schooljaar

Weken in het jaar		Gemiddeld aantal gewerkte uren
38,5 schoolweken	(38,5 x 42,9 =)	1651,7
Tussentijdse vakanties	(4 x 8,8 =)	35,2
Zomervakantie		22,7+
	Totaal:	1709,6

We moeten hierbij wel opmerken dat deze berekening een aantal beperkingen heeft die voor zowel overschattingen en onderschattingen kan zorgen. Deze resultaten zijn daarom te beschouwen als indicatief. Ten slotte moet worden opgemerkt dat bij het berekenen van het totale aantal gewerkte uren geen rekening is gehouden met ziekteverzuim of andersoortig verlof. In 2007 was het ziekteverzuim onder het onderwijsgevend personeel circa vijf procent en het overige verzuim twee procent.

2.2 Verdeling van de gewerkte tijd

Nadat we in paragraaf 2.1 het aantal gewerkte uren hebben gepresenteerd, richten we in deze paragraaf de aandacht op de verdeling van de gewerkte tijd over de verschillende categorieën taken die een leraar heeft. Als eerste wordt behandeld de verdeling van de gewerkte tijd over een gemiddelde werkdag, over een weekend en over een totale week. Vervolgens gaan we apart in op de verdeling in subcategorieën voor deskundigheidsbevordering en administratie. Nadien gaan we in op de verdeling van de tijd in schoolvakanties. Ten slotte wordt er een vergelijking gemaakt met de resultaten uit een eerder onderzoek over het kalenderjaar 2000.

2.2.1 Werkdag, weekend en schoolweek

In tabel 2.11 is de verdeling van de gewerkte tijd over de verschillende categorieën taken weergegeven. We geven de verdeling weer in percentages van de gewerkte tijd op een werkdag, in het weekend en in een werkweek. De percentages tellen op tot honderd procent. Opnieuw is er bij de berekening van de werkweek gecorrigeerd voor aanstellingsomvang.

---

[7] Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005 / 2006.* Utrecht, Inspectie van het Onderwijs.
Van Cooten, E.S. (e.a.) (2007*). Onderwijstijd en lesuitval in het voortgezet onderwijs 2007-2008.* Amsterdam, Regioplan Beleidsonderzoek.

Tabel 2.11 Verdeling van de gewerkte tijd over verschillende taken; werkdag en weekend (totaal 100%)

	Percentage van de gewerkte tijd (%)		
Taken	**Werkdag**	**Weekend**	**Werkweek inclusief weekend****
Lesgeven	43,3	0,5	38,4
Lesgebonden taken	16,1	46,7	19,4
Overleg	10,9	2,2	10,0
Overleg binnen de school	*8,4*	*0,7*	*7,7*
Overleg buiten de school	*0,7*	*0,4*	*0,7*
Overleg met ouders	*1,8*	*1,2*	*1,6*
Ontwikkeltaken	4,6	15,1	5,9
Administratieve taken	5,7	12,8	6,1
Overig	19,4	23,1	20,2
Buitenlesactiviteiten	*3,5*	*3,5*	*3,6*
Medezeggenschapsraad	*0,6*	*1,1*	*0,7*
Beheertaken en toezichthoudende taken	*1,6*	*0,3*	*1,5*
Organiserende en coördinerende taken	*3,4*	*4,9*	*4,0*
Deskundigheidsbevordering	*2,2*	*7,6*	*2,6*
Leerlingbegeleiding	*3,4*	*1,9*	*3,3*
Begeleiden en coachen studenten en collega's	*1,3*	*0,6*	*1,3*
Reistijd (geen woon-werkverkeer)	*1,5*	*0,2*	*1,4*
Anders	*2,0*	*2,5*	*1,8*
Gebaseerd op n cases	**5643**	**3176***	**3059**

* 2618 van deze leraren gaven aan in het weekend te hebben gewerkt, 558 leraren werkten niet in het weekend.

** Gecorrigeerd voor aanstellingsomvang.

De leraren gaven aan in een gemiddelde werkweek de meeste tijd te besteden aan lesgeven (38,4%) en lesgebonden taken (19,4%). Vervolgens werd de meeste tijd besteed aan overleg (10,0%), ontwikkeltaken (5,9%) en administratieve taken (6,1%).

Het beeld van de werkdag ziet er door het lesgeven iets anders uit. Op een werkdag wordt het grootste deel van de tijd besteed aan lesgeven (43,3%) en vervolgens lesgebonden taken (16,1%), overleg (10,9%) en administratieve taken (5,7%). In het weekend wordt de meeste tijd besteed aan lesgebonden taken (46,7%), gevolgd door ontwikkeltaken (15,1%), administratieve taken (12,8%) en deskundigheidsbevordering (7,6%).

De grootste subcategorieën binnen de categorie 'Overig' zijn organiserende en coördinerende taken, deskundigheidsbevordering en leerlingbegeleiding.

2.2.2 Deskundigheidsbevordering en administratie

Als respondenten aangaven tijd aan deskundigheidsbevordering of administratieve taken te hebben besteed, is gevraagd om welke taken het ging en hoe de bestede tijd over de subcategorieën was verdeeld.[8] In tabel 2.12 en

[8] Alleen in de derde en vierde tijdsmeting werd gevraagd naar de verdeling in percentages, de tabellen behandelen daarom alleen werkdagen en weekenden uit de periode half mei tot en met eind oktober 2008.

2.13 staan de antwoorden op deze vervolgvragen voor zowel de werkdag als het weekend.

Tabel 2.12 Aan welk soort deskundigheidsbevordering werd tijd besteed? (totaal 100%)

	Percentage van tijd besteed aan deskundigheidsbevordering (%)	
	Werkdag	**Weekend**
Vakinhoudelijke deskundigheidsbevordering	50,7	61,5
Deskundigheidsbevordering met betrekking tot taken in de schoolorganisatie*	21,5	17,0
Pedagogisch-didactische deskundigheidsbevordering	13,8	13,6
Begeleiding of intervisie bij start loopbaan (leraar staat aan begin loopbaan)	1,1	0,1
Overige professionalisering	12,9	7,8
Gebaseerd op n cases	**274**	**171**

* Professionalisering die samenhangt met taken als mentorschap, coördinatie, decanaat, coaching, management et cetera.

Uit tabel 2.11 bleek dat op een gemiddelde werkdag 2,2 procent van de tijd wordt besteed aan deskundigheidsbevordering. Hiervan werd de helft besteed aan vakinhoudelijke deskundigheidsbevordering (tabel 2.12). In het weekend werd gemiddeld 7,6 procent van de tijd aan deskundigheidsbevordering besteed. Ook hiervan was het grootste deel vakinhoudelijke deskundigheids-bevordering.
De tijd die wordt besteed aan deskundigheidsbevordering is opvallend klein. In het taakbeleid van de meeste scholen is opgenomen dat tien procent van de normjaartaak aan deskundigheidsbevordering wordt besteed. In de werkweken is dat percentage veel lager. De tijd die in de vakanties aan deskundigheidsbevordering wordt besteed, is hierin nog niet meegenomen.

Tabel 2.13 Aan welke administratieve taken werd tijd besteed? (totaal 100%)

	Percentage van tijd besteed aan administratieve taken (%)	
	Werkdag	**Weekend**
Lezen en beantwoorden van post of e-mail	36,9	35,4
Administratieve taken in het kader van toetsing en bijhouden van vorderingen van leerlingen	35,3	41,9
Administratieve werkzaamheden in verband met de interne organisatie van de school	20,7	16,4
Administratieve verantwoording ten gevolge van wetten en regels van de overheid	1,8	1,9
Anders	5,3	4,5
Gebaseerd op n cases	**1055**	**357**

Op een werkdag wordt gemiddeld 5,7 procent van de werktijd aan administratieve taken besteed. In het weekend gaat het om 12,8 procent. Ruim een

derde daarvan gaat op aan het lezen of beantwoorden van post of e-mail. Een vergelijkbaar deel wordt gevuld met administratie in het kader van toetsing en bijhouden van vorderingen van leerlingen. In het weekend is dat aandeel wat groter. Aan administratieve verantwoording ten gevolge van wetten en regels van de overheid wordt relatief weinig tijd besteed.

2.2.3 Schoolvakanties tijdens het schooljaar en de zomervakantie

In tabel 2.14 is de verdeling van de gewerkte tijd over verschillende taken in de schoolvakanties opgenomen. De verdeling van de gewerkte tijd lijkt op die van de weekenden, maar in vergelijking met de weekenden wordt er in de schoolvakanties relatief meer tijd besteed aan deskundigheidsbevordering en ontwikkeltaken en relatief minder tijd aan lesgebonden taken. De extra tijd die in schoolvakanties is besteed aan deskundigheidsbevordering, is niet voldoende om te komen tot de eerdergenoemde tien procent van de normjaartaak van de leraren. In de zomervakantie wordt er in vergelijking met de andere schoolvakanties vanzelfsprekend minder tijd aan lesgebonden taken besteed, maar in de laatste week van de zomervakantie neemt dat wel weer relatief toe. In de laatste week van de zomervakantie wordt er ook relatief veel tijd besteed aan overleg.

Tabel 2.14 Verdeling van de gewerkte tijd over verschillende taken; schoolvakanties (totaal 100%)

Taken	Percentage van de gewerkte tijd (%)		
	Schoolvakanties tijdens het jaar*	Zomervakantie	
		Eerste week	Laatste week
Lesgebonden taken	40,5	12,2	20,8
Overleg	1,2	6,1	11,5
Overleg binnen de school	*0,2*	*4,6*	*10,8*
Overleg buiten de school	*0,4*	*0,7*	*0,3*
Overleg met ouders	*0,6*	*0,8*	*0,3*
Ontwikkeltaken	20,1	26,6	24,7
Administratieve taken	10,4	19,3	11,3
Overig	27,7	35,8	31,7
Lesgeven	*0,7*	*0,0*	*0,0*
Buitenlesactiviteiten	*2,7*	*1,2*	*2,1*
Medezeggenschapsraad	*0,3*	*0,8*	*0,0*
Beheertaken en toezichthoudende taken	*0,1*	*0,1*	*0,0*
Organiserende en coördinerende taken	*4,9*	*5,4*	*14,1*
Deskundigheidsbevordering	*12,3*	*13,6*	*6,1*
Leerlingbegeleiding	*1,3*	*2,6*	*1,8*
Begeleiden en coachen studenten en collega's	*0,7*	*2,9*	*1,2*
Reistijd (geen woon-werkverkeer)	*0,6*	*0,2*	*1,2*
Anders	*4,2*	*9,0*	*5,2*
Gebaseerd op n cases	**304***	**44****	**64*****

* 256 van deze leraren gaven aan in de schoolvakantie gewerkt te hebben, 48 leraren werkten niet in de schoolvakantie.
** Deze 44 leraren werkten allemaal in de eerste week van de zomervakantie.
*** 54 leraren gaven aan in de laatste week van de zomervakantie gewerkt te hebben, 10 werkten er niet.

2.2.4 Vergelijking met het kalenderjaar 2000

De gegevens over de verdeling van de gewerkte tijd over de werkweek kunnen we vergelijken met de verdeling van de gewerkte tijd in werkweken, zoals weergegeven in het onderzoek over het jaar 2000.[9] In het onderzoek uit 2000 werden ziekteverzuim en buitengewoon verlof echter ook opgenomen in de verdeling van de gewerkte tijd. Bij de vergelijking van de percentages hebben we daarom de door Backbier gepresenteerde percentages omgerekend, zodat ze zonder ziekte en verlof optellen tot honderd procent. De resultaten daarvan zijn weergegeven in tabel 2.15, naast een presentatie van de resultaten uit het huidige onderzoek.

Bij de vergelijking over jaren moet wel worden opgemerkt dat we niet de mogelijkheid hebben verschillen echt te toetsen. Bovendien werd in het onderzoek van Backbier e.a. gebruikgemaakt van een andere onderzoeks-methode. De vergelijking is daarom indicatief.

Tabel 2.15 Verdeling van de gewerkte tijd over verschillende taken in een gemiddelde werkweek; kalenderjaar 2000 (totaal 100%)

Taken	Percentage van bestede tijd (%)	
	2000*	2007-2008
Lesgeven	42	38
Lesgebonden taken	22	19
Leerlingbegeleiding	3	3
Buitenlesactiviteiten	5	4
Beheertaken en toezichthoudende taken	3	2
Organiserende en coördinerende taken	7	4
Overleg binnen de school	7	8
Overleg buiten de school	2	1
Overleg met ouders	-	2
Deskundigheidsbevordering	5	3
Reistijd	1	1
Anders	2	2
Ontwikkeltaken	-	6
Administratieve taken	-	6
Medezeggenschapsraad	-	1
Begeleiden en coachen studenten en collega's	-	1

Bron: B&A groep/TNO

Het percentage van de gewerkte tijd aan lesgeven in werkweken was destijds 42 procent. Aan lesgebonden taken werd 22 procent van de gewerkte tijd besteed. Dit jaar zijn de percentages lager (totaal 57% versus 64% in 2000). Dat betekent dat er nu relatief meer tijd aan niet-lesgebonden taken wordt besteed. Ook de cijfers van de Integrale Personeelstellingen Onderwijs (Ipto) laten dit patroon zien. Aan overleg binnen de school werd zeven procent van

---

[9] Zie figuur 4.4, pag. 42 uit: Backbier, E., S. Frielink, M. Groeneveld en J. Simons (2001). *Taakbesteding en taalbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs. Kalenderjaar 2000.* Den Haag: B&A groep Beleidsonderzoek & Advies BV.

de tijd besteed, dit jaar is dat acht procent. Aan organiserende en coördinerende taken werd eveneens zeven procent van de tijd besteed. Dit lijkt meer te zijn dan in het huidige jaar (4%).

Het is van belang te weten dat 'Ontwikkeltaken', 'Administratieve taken', 'Overleg met ouders' , 'Medezeggenschapsraad' en 'Begeleiden en coachen studenten en collega's' destijds geen aparte categorieën waren. De taken die daaronder vallen, werden destijds bij de andere categorieën geplaatst. Het is daarom mogelijk dat de tijd die destijds aan ontwikkeltaken of administratieve taken werd besteed, deels onder lesgebonden taken, organiserende en coördinerende taken of deskundigheidsbevordering terecht is gekomen. Overleg met ouders is mogelijk bij een van de andere overlegvormen geplaatst. In dat geval blijft wel staan dat er tegenwoordig relatief minder tijd aan het lesgeven wordt besteed in vergelijking met een aantal jaren terug.

2.3 Verdeling van de tijdsbesteding over het jaar

Om inzicht te geven in de tijdsbesteding van leraren over het jaar, presenteren we twee figuren waarbij het gemiddeld aantal gewerkte uren, verdeeld over een aantal categorieën, is weergegeven per weeknummer. In figuur 2.1 is de tijdsbesteding over de werkdag en in figuur 2.2 de tijdbesteding over de schoolweken en vakantieweken weergegeven. Om een indruk te krijgen van de verdeling van de tijdsbesteding over een schooljaar, heeft de figuur ook een indeling volgens het schooljaar gekregen. In figuur 2.1 zijn de vakantieweken niet opgenomen, er zijn dan immers geen officiële werkdagen. In figuur 2.2 zijn de vakanties wel opgenomen.[10] In onze constructie gaat het om de laatste week van de zomervakantie (week 34), de herfstvakantie (week 43) , de kerstvakantie (week 52 en week 1), de voorjaarsvakantie (week 9), de meivakantie (week 18 en 19), en ten slotte de eerste week van de zomervakantie (week 28). Bij de berekening van deze getallen is er alleen gecorrigeerd voor de aanstellingsomvang.

De figuren zijn indicatief voor de verdeling van de werktijd over het schooljaar. De fluctuaties die over de weken zichtbaar zijn, worden behalve door de verschillen die er tussen de weken zijn ook bepaald door de variaties die er zijn tussen de leraren die in de betreffende week de vragenlijsten invullen. Ook het aantal cases per week speelt hierin een rol.[11] Een andere beperking van deze figuur betreft de weken, buiten de schoolvakanties om, met een vrije dag zoals paasmaandag en pinkstermaandag.[12] In figuur 2 zijn deze weken

---

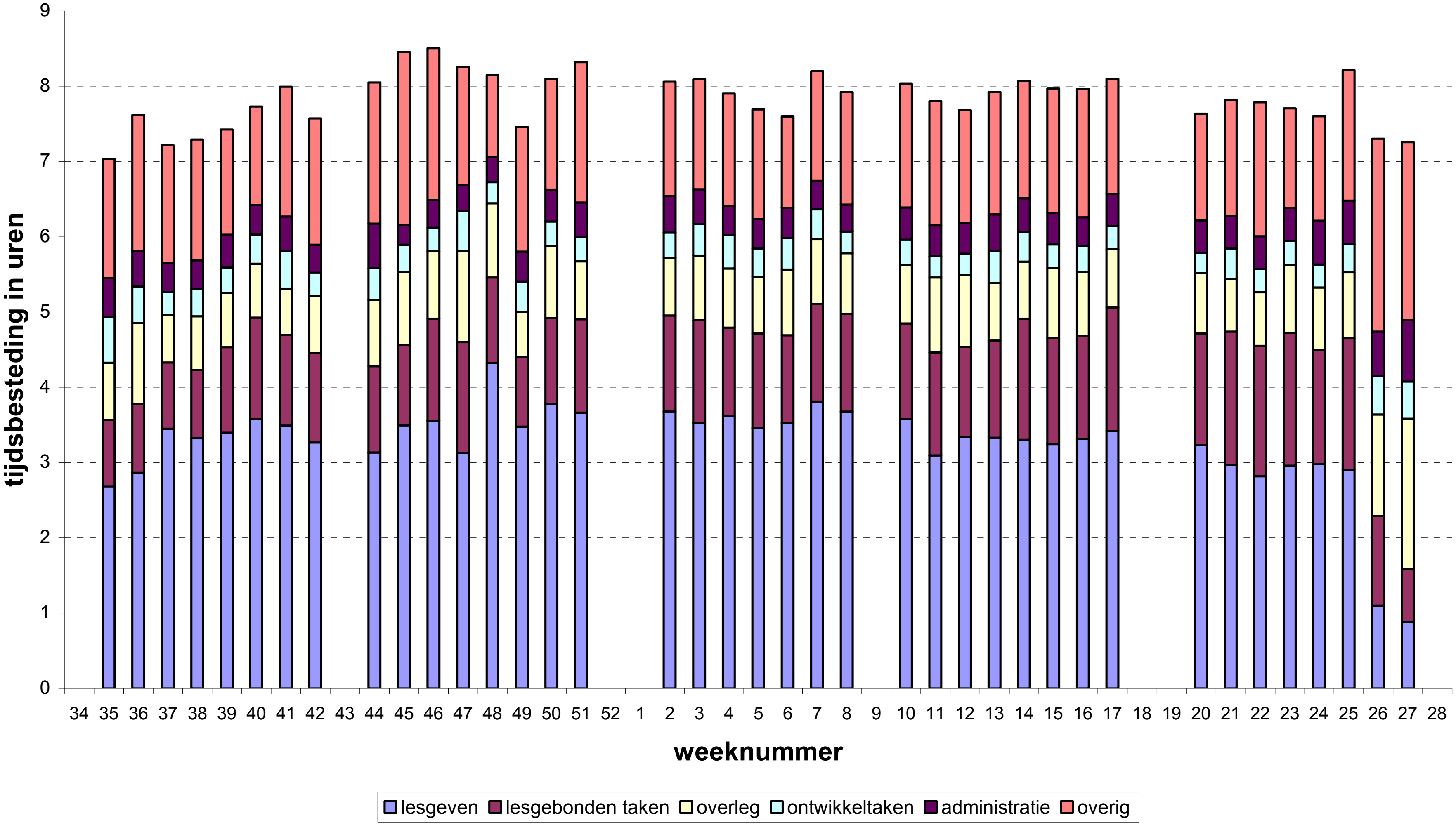
[10] Wegens de vakantiespreiding hebben niet alle leraren tegelijk vakantie. Voor de leesbaarheid van de figuur is voor de vakanties steeds de weeknummers gekozen van één vakantieregio. De beschreven werkdagen uit die week (van de andere regio's) werden dan opgeteld bij de week voor of de week na de vakantie.

[11]Zie voor een overzicht van het aantal cases per week bijlage 4.

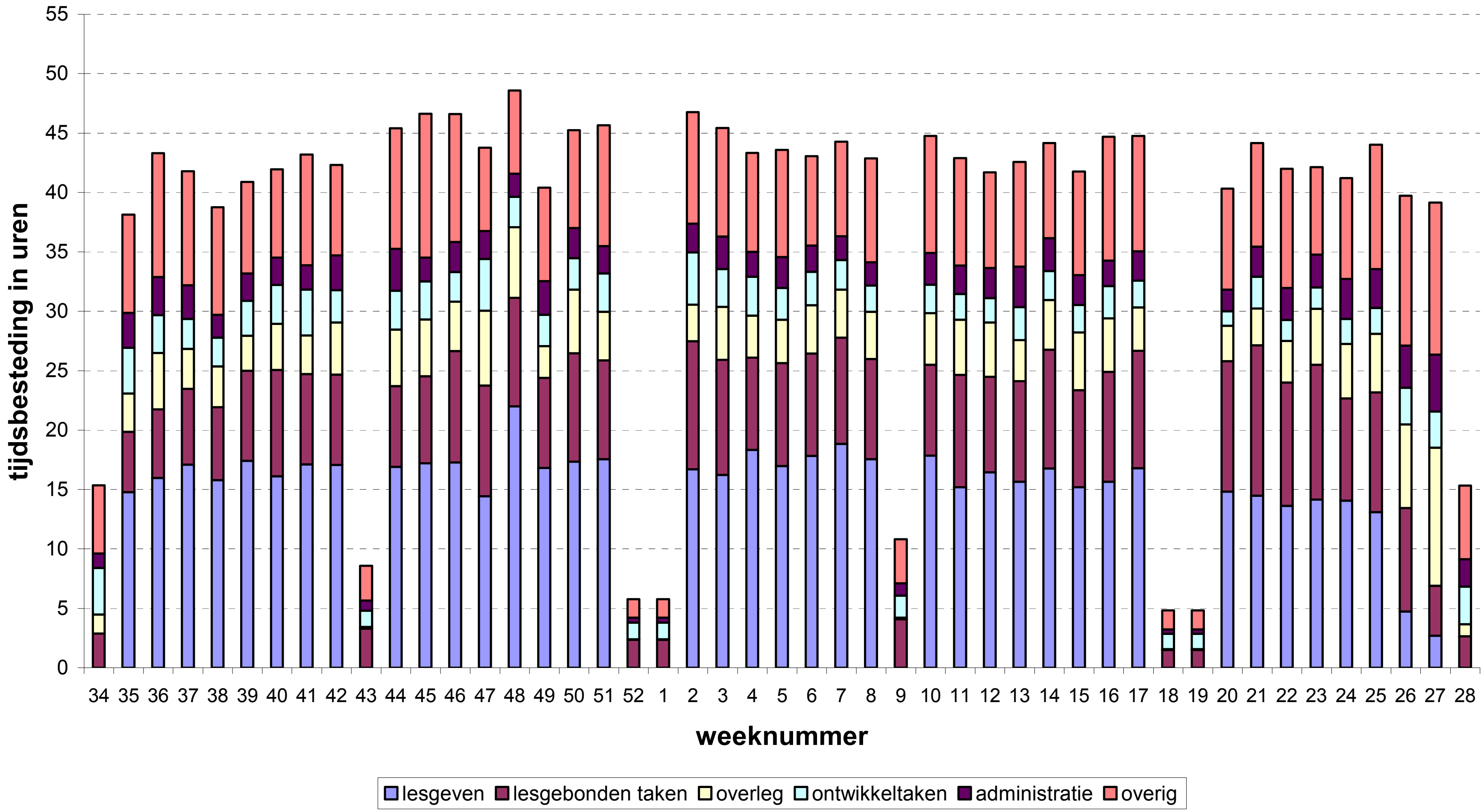
[12] Backbier e.a. (2001) noemden dit 'mengweken'.

opgenomen alsof het volle werkweken waren met vijf werkdagen.
Om de figuren overzichtelijk te houden, zijn verschillende categorieën samen genomen. De categorie *overleg* uit de figuren bevat de categorieën ‘overleg binnen de school’, ‘overleg buiten de school’ en ‘overleg met ouders’. De categorie *overig* uit de figuren bevat de categorieën ‘buitenlesactiviteiten’, ‘medezeggenschapsraad’, ‘beheertaken en toezichthoudende taken’, ‘organiserende en coördinerende taken’, ‘deskundigheidsbevordering’, ‘leerlingbegeleiding’, ‘begeleiden en coachen studenten en collega’s’, ‘reistijd’ en de categorie ‘anders’.

Figuur 2.1 Verdeling gewerkte uren per werkdag; over weeknummers



Figuur 2.2 Verdeling gewerkte uren per week; over weeknummers



2.3.1 Verschillen in tijdsbesteding over de maanden

Als aanvulling op de figuren werd er getoetst of er verschillen in tijdsbesteding bestaan over de verschillende maanden. In de maanden november tot en met januari en in april wordt er gemiddeld genomen de meeste uren gewerkt per werkweek. In figuur 2.2 is dat terug te zien (week 45-3 en week 14-17). In deze periodes vallen ook de langste werkdagen, vooral in november, december (week 45-51) en in april. Ook wordt er deze periodes vaker in het weekend gewerkt. De minste uren per week wordt er gewerkt aan het begin en het eind van het schooljaar (juni tot en met september). Dit komt doordat zowel de werkdagen gemiddeld korter zijn als dat er door minder leraren in het weekend wordt gewerkt.

Er is ook een verschil tussen de maanden in de verdeling van de werkzaamheden. De grootste effecten (belangrijkste verschillen) werden gevonden bij het lesgeven en het overleg binnen de school. In februari is het aandeel lesgeven van de werktijd het grootst (44% van de werkweek), er wordt in die periode dus minder tijd aan andere taken besteed. Ook in de eerste maanden van het schooljaar (augustus-oktober) is de lestaak relatief groot (41 à 42% van de werktijd). Zoals al eerder geconstateerd, wordt er vlak voor de zomervakantie relatief het minste lesgegeven. In die periode (juni/juli) wordt er juist relatief veel tijd aan overleg binnen de school besteed (respectievelijk 12 en 25% van de werktijd), terwijl er in de overige maanden 6 à 8 procent van de tijd aan overleg binnen de school wordt besteed.

Ook veel andere taken zijn niet gelijkmatig over de maanden verdeeld. Het gaat dan om lesgebonden taken, ontwikkeltaken, buitenlesactiviteiten, overleg met ouders, beheer en toezicht houden, organiserende en coördinerende taken en administratieve taken.

2.4 Verschillen tussen groepen

Voor verschillende groepen werd onderzocht of er verschillen in hun tijdsbesteding bestaat. We hebben gekeken naar mogelijke verschillen tussen leraren naar aanstellingsomvang, leeftijd, onderwijsbevoegdheid, schoolsoort en leerjaar en vakgebied.[13]

[13] Door het relatief hoge aantal leraren (met name als het gaat over werkdagen) bestaan er snel significante verschillen tussen groepen. Ook als er sprake is van een klein effect kan dit tot significante resultaten leiden. We hebben daarom ook naar de effectgrootte gekeken. We spreken van een significant verschil bij $p < 0{,}01$. Significante, maar verwaarloosbaar kleine effecten ($\eta^2 < 0{,}01$) worden niet besproken. Verreweg de meeste resultaten uit paragraaf 2.6 hebben een klein of klein tot middelgroot effect. Bij het vergelijken van werkweken is altijd gecorrigeerd voor de aanstellingsomvang.

2.4.1 Deeltijders versus voltijders

Voltijders en deeltijders geven net zo vaak aan in het weekend of de schoolvakanties tijd aan hun werk te besteden. Ook het aantal uren dat ze gemiddeld werken in het weekend of de schoolvakanties, verschilt niet significant van elkaar. Dit is opmerkelijk, omdat deeltijders waarschijnlijk meer tijd hebben om op andere werkdagen ‘over te werken’. Er is wel een significant verschil gevonden in het gemiddeld aantal uren dat er op de beschreven werkdagen wordt gewerkt door voltijders (8,1 uur) en deeltijders (7,6 uur). Voor een totale week (gecorrigeerd voor aanstellingsomvang) geldt het omgekeerde. Zoals hiervoor al geconstateerd, werken dan relatief meer voltijders (respectievelijk 44,5 uur en 41,5 uur). Dit is in overeenstemming met de resultaten over het jaar 2000, toen ook al bleek dat deeltijders relatief meer overwerken dan voltijders.

2.4.2 Leeftijd

We onderzochten of er verschillen waren in tijdsbesteding tussen de verschillende leeftijdsgroepen. De jongste leraren werken vaker parttime dan oudere leraren. Van de leraren jonger dan 25 jaar gaat het om 72 procent. Voor de andere leeftijdsgroepen ligt dat percentage tussen de 45 en 55 procent.

Er werden significante verschillen gevonden tussen leeftijdsgroepen in de verdeling van hun werkzaamheden in een gemiddelde week. Het percentage van de werktijd dat wordt besteed aan lesgeven, neemt af met de leeftijd tot de leeftijd van vijftig jaar. Naarmate men ouder wordt, besteedt men dus een groter deel van zijn of haar tijd aan andere taken dan lesgeven. De jongste leraren (< 25 jaar) besteden gemiddeld 46% van hun werktijd aan lesgeven (gebaseerd op de werkweek). Leraren vanaf vijftig jaar besteden hier gemiddeld het kleinste deel van hun tijd aan (36%). Voor de organiserende en coördinerende taken geldt het omgekeerde. Het percentage van de werktijd dat hieraan wordt besteed, neemt toe met de leeftijd van gemiddeld 0,7 procent door de jongste leraren tot 5,4 procent voor de leraren tussen de 55 en 60 jaar. Boven de zestig ligt het percentage weer iets lager, op gemiddeld 3,5 procent van de werktijd in een werkweek.

2.4.3 Onderwijsbevoegdheid

Onderzocht werd of er significante verschillen bestaan tussen eerstegraadsleraren en tweedegraadsleraren. De overige leraren werden buiten beschouwing gelaten. Van de eerstegraadsleraren werkt 51 procent voltijds. Van de tweedegraders is dat 54 procent.

Eerstegraadsleraren werken in een werkweek gemiddeld iets meer dan tweedegraders (circa 44 versus 42 uur).[14] Dit komt vooral omdat significant meer eerstegraadsleraren in vergelijking tot tweedegraadsleraren in het weekend tijd aan het werk besteden (86% versus 80%). Ook werken eerstegraadsleraren vaker in de schoolvakanties (gemiddeld 92% versus 79%). Op een gemiddelde werkdag wordt door eerste- en tweedegraadsleraren even lang gewerkt.

Er zijn ook significante verschillen in de verdeling van hun werkzaamheden in een gemiddelde week. Leraren met een tweedegraadsbevoegdheid besteden in een gemiddelde week in vergelijking tot leraren met een eerstegraadsbevoegdheid relatief meer tijd aan lesgeven (40% versus 36% van hun gewerkte tijd). Leraren met een eerstegraadsbevoegdheid besteden in een gemiddelde week in vergelijking tot leraren met een tweedegraadsbevoegdheid relatief meer tijd aan lesgebonden taken (22% versus 17% van hun gewerkte tijd).

2.4.4 Schoolsoort en leerjaar

Er werd een significant verschil gevonden tussen de schoolsoorten in het aantal uren dat er gemiddeld wordt gewerkt in een weekend. Leraren die alleen op havo of vwo lesgeven, werken gemiddeld meer in het weekend dan leraren die alleen op het vmbo lesgeven (4,6 versus 3,0 uur). Leraren die op alle drie de schooltypen lesgeven, zitten daar tussenin (gemiddeld 3,9 uur). Er zijn geen significante verschillen in het aantal uren dat ze in een werkweek of op een werkdag werken.

Leraren die alleen op havo of vwo lesgeven besteden in vergelijking met anderen een relatief groot deel van hun werkweek aan lesgebonden taken. Het gaat om gemiddeld 23 procent. Het percentage dat hieraan wordt besteed, neemt af met het onderwijsniveau. Leraren die ook op het vmbo lesgeven, besteden gemiddeld achttien procent van de werkweek aan lesgebonden taken. Voor leraren die alleen op het vmbo lesgeven is dat 16 procent en voor leraren die in het praktijkonderwijs werkzaam zijn, is dat 12 procent van de werkweek. Vrijwel het omgekeerde geldt voor het percentage van de tijd dat wordt besteed aan het lesgeven. In het praktijkonderwijs is dat 44 procent, in havo/vwo is dat 35 procent van de werkweek.

Er werd ook een significant verschil gevonden tussen groepen van leraren werkzaam in verschillende combinatie van leerjaren en schooltypes in het aantal uren dat er in een gemiddelde werkweek wordt gewerkt. Zie tabel 2.16 voor een overzicht. De meeste uren worden gewerkt door leraren die (ook) in de bovenbouw van havo/vwo lesgeven. Hetzelfde geldt voor het gemiddeld aantal gewerkte uren in een weekend. Voor het gemiddeld aantal gewerkte

[14] Ondanks het gemiddelde verschil van twee uur per week, is dit een statistisch erg klein effect.

uren op een werkdag vinden we geen significante verschillen tussen deze groepen.

Tabel 2.16 Gemiddeld aantal gewerkte uren in werkweek en weekend; verschillen naar schoolsoort en leerjaar

Schoolsoort en leerjaar	Gemiddeld aantal gewerkte uren werkweek	N	Gemiddeld aantal gewerkte uren weekend	N
Onderbouw havo/vwo	43,1	197	3,3	201
Bovenbouw havo/vwo	42,8	334	4,6	343
Boven- en onderbouw havo/vwo	44,8	615	5,1	632
Onderbouw vmbo	41,3	211	2,9	221
Bovenbouw vmbo	41,1	412	2,9	429
Boven- en onderbouw vmbo	41,9	103	3,3	104
Onderbouw vmbo/havo/vwo	40,1	143	3,3	146
Bovenbouw vmbo/havo/vwo	42,2	50	4,1	50
Boven- en onderbouw vmbo/havo/vwo	44,6	498	4,2	518
Praktijkonderwijs	40,8	91	2,6	90
Totaal	43,0	2654	3,9	2734

Als er zowel in de bovenbouw als in de onderbouw wordt lesgegeven, is het percentage van de werkweek dat aan lesgebonden taken wordt besteed groter dan wanneer er alleen in de onderbouw of alleen in de bovenbouw wordt lesgegeven. Dit geldt voor alle schooltypen. Waarschijnlijk komt dit omdat een leraar die in meer verschillende leerjaren lesgeeft (weinig parallelklassen), meer tijd kwijt is aan het voorbereiden van lessen. Ook het aandeel lesgeven verschilt tussen de verschillende combinaties van leerjaren en onderwijstypen. Het levert echter geen duidelijk interpreteerbaar patroon op.

Aan organisatorische en coördinerende taken wordt het meeste tijd besteed door leraren die alleen in de bovenbouw lesgeven. Leraren die alleen in de onderbouw lesgegeven, besteden hieraan relatief de minste tijd.

2.4.5 Vakgebied

Leraren die in verschillende vakgebieden werkzaam zijn, verschillen niet van elkaar in het gemiddeld aantal gewerkte uren op een werkdag. Wel verschillen ze significant van elkaar in het aantal uren dat ze gemiddeld in het weekend werken. Sommige vakken lenen zich daar waarschijnlijk beter voor dan andere vakken. Er wordt vooral veel weekendwerk gedaan door leraren uit de exacte vakken en door leraren uit de maatschappijvakken (gemiddeld respectievelijk 4,4 en 4,3 uur).

Leraren uit verschillende vakgebieden verschillen ook van elkaar in de verdeling van de werkzaamheden over de werkweek. Vooral de tijd die er aan

lesgebonden taken wordt besteed, verschilt. De meer theoretische vakken (talen, exact, economie, maatschappijvakken) besteden relatief veel tijd aan lesgebonden taken (> 20%). Deze vakken vragen blijkbaar relatief gezien meer voorbereiding en/of nakijkwerk. Dit uit zich zowel in het percentage dat wordt besteed aan lesgebonden taken als aan het gemiddeld aantal gewerkte uren in het weekend.

3 OBSERVATIES BIJ LERAREN

Hoofdstuk 3 presenteert de resultaten van de observaties bij leraren op school. Het hoofdstuk geeft een inhoudelijk beeld hoe de leraar gemiddeld zijn of haar tijd besteedt over de werkdag.

In de maanden januari 2008 tot en met november 2008 zijn 59 leraren één dag op school geobserveerd. Hoewel we bij het maken van afspraken vroegen naar een doorsneedag kozen veel leraren voor de meeloopdagen een relatief lange dag op school uit. Waarschijnlijk omdat zij graag een goed beeld wilden geven van hun werk.[1]
De observator liep op de afgesproken dag op de achtergrond met de leraar mee en noteerde per tien minuten nauwkeurig zijn of haar tijdsbesteding. De taak die een leraar in deze tien minuten het langst uitvoerde, werd door de observator genoteerd. Indien de leraar zich gelijktijdig met een tweede activiteit bezighield, tekende de observator deze ook op.
De observator hield alleen op school de tijdsbesteding van de leraren bij.
Aan het einde van de werkdag gaven de leraren aan wat ze verwachtten thuis nog aan schoolwerk te gaan doen.
Zowel de geobserveerde tijdsbesteding van de leraar als enkele algemene indrukken van de observator zijn in de resultaten meegenomen.

In paragraaf 3.1 bespreken we de gemiddelde tijdsbesteding zoals geobserveerd bij alle 59 leraren. In paragraaf 3.2 tot en met 3.5 bespreken we profielen van respectievelijk een leraar in de bovenbouw, in de onderbouw, op een gymnasium en op een beroepsgerichte afdeling van het vmbo.

3.1 Gemiddelde tijdsbesteding van een leraar

Tabel 3.1 presenteert de tijdsbesteding van 59 geobserveerde leraren.
In kolom 1 staan de verschillende hoofdactiviteiten van leraren. Kolom 2 en 3 geven aan hoeveel en hoeveel procent van de leraren de werkzaamheden uitvoerden. Kolom 4 geeft vervolgens de gemiddelde tijdsbesteding van een werkdag weer en kolom 5 laat de tijd zien die leraren die de taak daadwerkelijk uitvoerden, aan de taken besteedden.

[1] Deze constatering is gebaseerd op een vergelijking tussen het verwachte aantal uren lesgeven op een dag en het aantal uren dat leraren tijdens de observatiedag daadwerkelijk lesgaven. Leraren gaven ongeveer negen procent meer les dan op basis van hun aanstellingsomvang en hun lesrooster was te verwachten.

Tabel 3.1 Tijdsbesteding van op school geobserveerde leraren.

Hoofdactiviteiten op school	Aantal leraren dat taak uitvoert		Tijd die leraren aan de taak besteedden uur: minuten*	
	n	%	Gemiddelde over alle leraren	Gemiddelde over leraren die de taak uitvoerden
Lesgeven	59	100%	3:55	3:55
Lesgebonden taken	53	90%	1:10	1:20
Overleg	53	90%	1:10	1:20
Overleg binnen de school	52	88%	1:05	1:15
Overleg buiten de school	7	12%	0:00	0:30
Overleg met ouders	7	12%	0:00	0:30
Administratieve taken	42	71%	0:30	0:40
Ontwikkeltaken	4	7%	0:00	0:25
Overig	54	92%	1:20	5:10
Leerlingbegeleiding	48	81%	0:40	0:50
Buitenlesactiviteiten	12	20%	0:10	0:45
Beheer- en toezichthoudende taken	8	14%	0:05	0:35
Deskundigheidsbevordering	5	8%	0:05	1:05
Begeleiden en coachen studenten en collega's	4	7%	0:05	1:10
Organiserende en coördinerende taken	2	3%	0:00	0:20
Medezeggenschapsraad	0	0%	0:00	0:00
Anders	36	61%	0:15	0:30
Totaal			8:05	
Taken tegelijkertijd uitgevoerd	59	100%	1:15	1:15
Thuiswerken (verwachting van leraren)	41	69%	1:45	2:30

* De tijdsbesteding is afgerond op vijf minuten. Hierdoor kunnen afrondingverschillen zijn ontstaan.

De tabel toont dat alle geobserveerde leraren tijdens een dag op school lesgeven. Veel leraren besteden vervolgens tijd aan lesgebonden taken (90%), overleg (voornamelijk binnen de school, 90%) en administratie (71%). De categorie 'overig' bestaat uit verschillende subactiviteiten. Leerlingbegeleiding blijkt daarvan de belangrijkste; het merendeel van de leraren spendeert hier tijd aan (81%).
Aan de hierboven genoemde taken besteden leraren gemiddeld de meeste tijd. Lesgeven beslaat bijna 4 uur, overleg 1 uur en 10 minuten, lesgebonden taken ook 1 uur en 10 minuten, administratie een halfuur en leerling-begeleiding veertig minuten.

In de tweede kolom staat het aantal leraren dat tijdens een dag op school de betreffende taak uitvoerde. Niet alle leraren voeren op een schooldag alle taken uit. De laatste kolom van de tabel toont hoeveel tijd leraren die de taak wel uitvoerden, gemiddeld aan de taken besteden. In de tabel valt bijvoorbeeld op dat niet veel van de gevolgde leraren tijdens een dag op school studenten

en collega's begeleiden of zich bezighouden met deskundigheidsbevordering. Indien zij deze taken wel uitvoeren, besteden zij hier relatief veel tijd aan (beide ruim een uur). Hetzelfde geldt voor overleg met ouders en overleg buiten de school. Zij die deze overleggen voeren, zijn er gemiddeld een halfuur mee bezig.

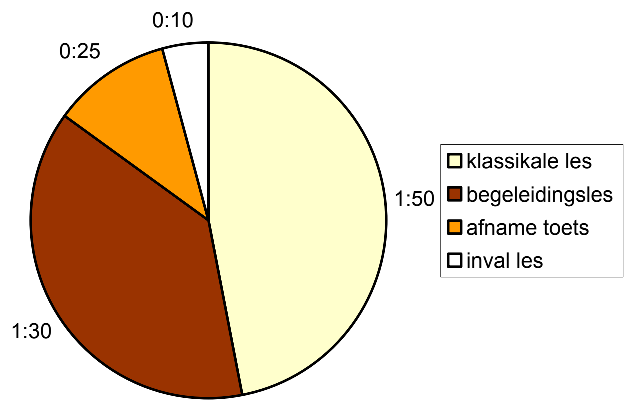
We zullen nu, aan de hand van de observaties, de gemiddelde dag op school van een leraar nader bekijken. Voor onderverdeling van de hoofdtaken in subtaken verwijzen we naar bijlage 6, tabel B6.1.

Aankomst op school
Driekwart van de leraren begint de werkdag op school tussen 8.00 uur en 8.30 uur. Voordat de eerste les begint, zijn leraren bezig de laatste lesvoorbereidingen te treffen, zoals het kopiëren van een proefwerk en het aanzetten van de computer(s). Sommige leraren hebben voor hun eerste les een gepland overleg met (sectie)collega's of een leidinggevende.

Lesgeven
Zoals eerder genoemd, geven de geobserveerde leraren gemiddeld bijna 4 uur per dag les[2]. De lengte van een lesuur varieert per school van 45 minuten tot anderhalf uur. Sommige scholen werken zelfs in blokken en modules in plaats van lesuren. De meeste scholen hanteren echter lesuren van 50 minuten, inclusief de tijd om van leslokaal te wisselen. Uitgaande van een lesuur van 50 minuten verzorgen leraren gemiddeld vijf lessen op een dag.

Figuur 3.1 geeft weer hoe verschillende vormen van lesgeven over de 3 uur en 55 minuten zijn verdeeld.

Figuur 3.1 Tijd aan lesgeven gespecificeerd



Voornamelijk verzorgen de gevolgde leraren klassikale lessen (1 uur en 50

[2] Gezien de relatief lange observatiedagen ligt het daadwerkelijke aantal uren dat leraren op een dag lesgeven, iets lager dan het waargenomen aantal uren. Zie hoofdstuk 1.

minuten) en lessen waarin ze leerlingen begeleiden tijdens zelfstandig werken (1 uur en 30 minuten).
Het afnemen van een toets (25 minuten) of het invallen voor een collega (5 minuten) doen niet alle leraren dagelijks waardoor de tijd die ze hieraan besteden, gemiddeld een stuk lager ligt. Indien op een dag op school één of meerdere toetsen worden afgenomen, beslaat dit gemiddeld een uur. Een les overnemen van een afwezige collega duurt gemiddeld drie kwartier (een lesuur).

Lesgebonden taken
Leraren besteden op de een dag op school gemiddeld ruim een uur aan lesgerelateerde taken, zoals lesvoorbereiding, correctiewerk, instrueren van assistenten en activiteiten rondom de les (bord vegen, lokaal opruimen en dergelijke).
Correctiewerk neemt de meeste tijd in beslag. Meestal gebeurt het correctiewerk tijdens een les waarin de leerlingen zelfstandig werken of tijdens een tussenuur.
Vervolgens besteden leraren relatief veel tijd aan lesvoorbereiding. Lesvoorbereiding bestaat uit activiteiten zoals het kopiëren van toetsen en klaarzetten van materiaal voor proeven. Deze voorbereidende werkzaamheden vinden vaak plaats voor de lessen, maar ook even snel tussendoor of tijdens de les. Meestal bestaat lesvoorbereiding uit activiteiten die korter dan tien minuten duren. Hierdoor kan de tijd aan lesvoorbereiding in deze manier van meten zijn onderschat. Hetzelfde geldt voor activiteiten rondom de les.
Uit de verdiepende vragen van de kwantitatieve tijdsmeting (hoofdstuk 4) komt naar voren dat leraren vinden dat ze weinig assistentie krijgen. Tijdens de observaties besteedde één leraar tijd aan het instrueren van een onderwijsassistent.

Overleg
Overleg heeft een prominente rol in de tijdsbesteding van een leraar tijdens een dag op school. Gemiddeld neemt overleg een uur en een kwartier per dag in beslag.
Ongepland en gepland overleg met collega’s en leidinggevenden beslaat de meeste tijd. Ongepland overleg is meestal kortdurend en komt vaak voor op een dag. Leraren worden aangesproken op de wandelgangen of moeten nog even snel iets bespreken in de pauze of voor een volgende les. Deze korte overlegmomenten kunnen gaan over een mentorleerling dat zich heeft misdragen tot de organisatie van de werkweek of de lesstof die behandeld gaat worden.

> Een observator:
> “Een leraar heeft op een dag redelijk wat ongeplande activiteiten. Veel overleg met collega's, over hun vak of andere activiteiten die later op de dag of in de week zouden plaatsvinden. Maar ook kort van tevoren ingeplande gesprekken buiten lestijd zoals gesprekken over zorgleerlingen.”

Gepland overleg bestrijkt onder meer sectieoverleg en (kern)teamoverleg. Deze vorm van overleg komt niet dagelijks voor. Hetzelfde geldt voor overleg over zorgleerlingen (meestal ook gepland). Geplande overlegmomenten duren vaak een klein uur.
Een relatief klein deel van de tijdsbesteding van leraren wordt gevuld met overleg buiten school (zoals overleg met ouders), overleg over schoolbeleid en rapportvergaderingen. Deze vormen van overleg komen minder vaak voor maar zijn voor degenen die ze uitvoeren, in veel gevallen wel tijdrovend (gemiddeld een halfuur tot een uur).

Administratieve taken
Ruim twee derde van de geobserveerde leraren voert op een werkdag administratieve werkzaamheden uit (71%). Gemiddeld beslaat administratie een halfuur per dag op school. De meeste tijd neemt het bijhouden van vorderingen van leerlingen en het lezen en beantwoorden van post of e-mail in.
Veel administratieve taken gaan tussen de bedrijven door (tijdens de lesuren bijvoorbeeld). Dit maakt het aannemelijk dat er meer tijd wordt besteed aan administratie dan uit de observaties naar voren komt.

Een observator:
“Het viel mij op dat er door leraren veel administratief werk wordt gedaan. Het betreft administratieve taken als absentie opnemen, vorderingen van leerlingen vastleggen, mailen, telefoneren enzovoorts.”

Over hoeveel tijd officieel is ingeroosterd voor administratieve taken bestaat grote onduidelijkheid onder de geobserveerde leraren. Slechts een kwart van de leraren weet hoeveel tijd zij wekelijks krijgen voor administratie (28%). De verschillen per leraar zijn groot en lopen (afhankelijk van het takenpakket) uiteen van twee uur per week tot tien uur per week. Het merendeel van de leraren geeft aan helemaal geen tijd te krijgen voor administratie (35%) of weet niet hoeveel tijd hiervoor staat ingeroosterd (37%).

ICT
Bijna alle scholen hebben in meer of mindere mate digitale programma’s om leraren te ondersteunen bij hun werkzaamheden. Voorbeelden van ICT-gebruik zijn een leerlingvolgsysteem (lvs), een elektronische leeromgeving (ELO, een sociaal systeem waarbinnen men leert en waarbij wordt gebruikgemaakt van ICT-hulpmiddelen) en e-learning (leren via een computer die is aangesloten op een netwerk). ICT wordt op veel scholen voornamelijk ingezet ter ondersteuning bij administratieve werkzaamheden. De geobserveerde leraren zijn verdeeld in de mening of inzet van ICT tijdswinst oplevert. Ruim een derde van de leraren geeft aan dat het gebruik van ICT inderdaad tijd bespaart (36%).
Eén op de zeven leraren vindt dat het leren omgaan met de programma’s in het begin juist veel tijd kost, maar verwacht daarna dat het tijdswinst oplevert (15%).

Bijna de helft van de leraren geeft aan geen tijdswinst met ICT te behalen (42%). Als reden werd genoemd dat de programma's omslachtig zijn, computers traag opstarten en er steeds moet worden gewisseld tussen systemen en computers. Veel van deze leraren zien overigens wel andere voordelen van de inzet van ICT. De administratie wordt volgens hen overzichtelijker en de communicatie beter.

Ontwikkeltaken
De meeste geobserveerde leraren besteden op school weinig tijd aan ontwikkeltaken. Slechts enkele leraren waren op school bezig met de ontwikkeling van hun vak. Dit deden zij dan gemiddeld een klein halfuur. Leraren gaven aan ontwikkeltaken vaak thuis uit te voeren.

Overige werkzaamheden
Leerlingbegeleiding
Het merendeel van de leraren besteedt dagelijks tijd aan het begeleiden van leerlingen (gemiddeld drie kwartier). Het gaat om werkzaamheden rond mentorschap, gespecialiseerde begeleiding van leerlingen en het buiten de lessen extra uitleg geven aan leerlingen. Activiteiten in het kader van mentorschap beslaan de meeste tijd. Veelal gaat het om het begeleiden van een mentorklas of het voeren van gesprekken met een mentorleerling over bijvoorbeeld zijn of haar voortgang.
Ongeveer een derde van de leraren besteedt op een dag op school een halfuur aan extra uitleg geven over lesstof of een huiswerkopdracht (buiten de reguliere lessen om). Hetzelfde geldt voor het aanbieden van gespecialiseerde begeleiding. Deze begeleiding betreft veelal gesprekken met leerlingen over hun gedrag.

> Een observator:
> "De leraren waar ik bij meeliep, waren allen toegewijd. Begaan met de leerlingen en hun vak. Bereid om extra tijd in leerlingen te steken en tijd te steken in het organiseren van extra activiteiten (onderwijsgericht of niet)."

Overig
De overige werkzaamheden van een leraar bestaan uit verschillende taken. De meeste van deze taken zijn niet standaard en worden ook niet dagelijks uitgevoerd. Ze beslaan in veel gevallen wel relatief veel tijd.
Zo is een groep leraren betrokken bij de begeleiding van studenten (LIO's en stagiaires) en beginnende collega's. Deze groep leraren besteedt hier op sommige dagen op school gemiddeld ruim een uur aan. Andere leraren besteden tijd aan deskundigheidsbevordering, zoals vakinhoudelijke nascholing of professionalisering die samenhangt met specifieke activiteiten. Sommige leraren hielden zich op hun werkdag bezig met buitenlesactiviteiten, zoals de organisatie van een studiereis, excursie of een schoolfeest. Hier besteedden ze gemiddeld op een werkdag dan ruim een halfuur aan. Ook had een aantal leraren de beurt om toezicht te houden op de leerlingen tijdens de pauze.

Pauze
De meeste leraren hebben één keer een pauze van twintig minuten (koffiepauze) en één keer een pauze van een halfuur (lunchpauze). De tijd om te pauzeren komt daarmee op vijftig minuten per dag. De docent heeft ook tijd nodig om zich te verplaatsen tussen zijn of haar leslokaal en de lerarenkamer, waardoor gemiddeld veertig minuten pauze overblijft. Tijdens de verplaatsingstijd voert een docent vaak gelijktijdig andere werkzaamheden uit. Zo corrigeert de docent het gedrag van leerlingen die eveneens pauze hebben. Ook wordt er in de wandelgangen vaak nog iets besproken met een collega.
Aangekomen in de lerarenkamer is rustig lunchen of koffiedrinken er zelden bij. Tijdens een pauze bespreken leraren werkgerelateerde zaken met elkaar of worden ze weggeroepen door leerlingen die met een vraag aan de deur van de lerarenkamer staan.

Een observator:
“De pauzes van leraren zijn vaak korter dan dat ze zijn ingeroosterd. Dit omdat er vaak vragen zijn van leerlingen en collega's of omdat er nog iets moet gebeuren voor de les begint.”

Gelijktijdige werkzaamheden
Veel leraren proberen efficiënt met hun tijd om te gaan. Gemiddeld doet een leraar gedurende 1 uur en een kwartier twee verschillende taken op hetzelfde moment. In veel gevallen combineert een leraar correctiewerk of administratie met toezicht houden op de klas wanneer leerlingen zelfstandig werken of een toets maken.
Korte onderbrekingen in hun werkzaamheden komen de hele dag voor. Veel werkzaamheden moeten even snel tussendoor gebeuren, zoals administratie, lesvoorbereiding en ongepland overleg.

Een observator:
“De leraren zijn behoorlijk bezig en er wordt telkens aandacht van ze gevraagd. Even overleggen met een collega in de gang, onderweg een leerling aanspreken op gedrag en vervolgens tijdens de pauze een paar kopietjes maken of extra uitleg geven aan een leerling.”

Werkzaamheden na school
Driekwart van de geobserveerde leraren verlaat vóór 16.40 uur de school. De werkdag zit er dan echter nog niet op voor de meeste van hen. Twee derde geeft aan thuis nog tijd aan werk te gaan besteden (69%). Gemiddeld denken de leraren na de observatiedag nog één uur en vijfenveertig minuten thuis te zullen werken. Correctiewerk staat met stip op nummer één van de thuiswerkzaamheden, gevolgd door lesvoorbereiding en ontwikkeltaken. Leraren die thuis werk gaan nakijken, denken hier ruim anderhalf uur mee bezig te zullen zijn. Het voorbereiden van lessen neemt volgens de leraren die dit gaan doen, gemiddeld een uur en een kwartier in beslag. Hetzelfde geldt voor ontwikkeltaken. Bij navraag lopen de werkzaamheden die leraren zelf onder

ontwikkeltaken scharen, nogal eens uiteen. Soms kunnen deze taken beter worden geplaatst onder de noemer 'vakinteresse' of lesvoorbereiding.
Taken die minder vaak werden genoemd maar wel af en toe thuis worden uitgevoerd, zijn administratie, organisatorische werkzaamheden in verband met bijvoorbeeld excursies, werkzaamheden die vallen binnen het mentorschap en overleg met ouders. Leraren die deze taken thuis gingen uitvoeren, dachten hier gemiddeld een uur mee bezig te zullen zijn.

De gemiddelde tijd die de geobserveerde leraren op school aanwezig waren, is 7 uur en 40 minuten. Na aftrek van pauze had een leraar op school gemiddeld 6 uur en 50 minuten gewerkt. Bijtelling van de tijd die de leraren thuis nog denken te gaan werken, levert een gemiddeld geobserveerde werkdag van 8 uur en 35 minuten op.[3]

In de volgende paragrafen zullen we de tijdsbesteding van vier verschillende groepen leraren nader bekijken. De tijdsbesteding van deze groepen bespreken we aan de hand van vier profielen, te weten een lerares in de onderbouw, een leraar in de bovenbouw, een lerares op het vmbo (beroepsgerichte leerwegen) en een leraar op het gymnasium. De vier profielen zijn fictief en geconstrueerd op basis van de gegevens van alle geobserveerde leraren die binnen het profiel passen.

3.2 Een dag op school bij een lerares in de onderbouw

Marieke (32 jaar) is lerares Nederlands op een middelbare school voor vmbo (theoretische leerweg), havo en vwo. Ze heeft een tweedegraadsbevoegdheid en geeft les in de onderbouw (leerjaar 1 en 2). Marieke heeft een aanstelling voor 0,8 fte en verzorgt per week negentien lessen van vijftig minuten. Inmiddels staat ze acht jaar voor de klas, waarvan vier jaar op haar huidige school.

Marieke heeft naast lesgeven meerdere niet-lesgebonden activiteiten op school. Zo is ze mentor van brugklas 1HT2 (vmbo/havo) met 31 leerlingen. Voor de leerlingen is alles nieuw en ze hebben veel aandacht nodig. Ook de ouders kunnen haar bellen of mailen als ze iets willen bespreken en dit komt geregeld voor.
Daarnaast ondersteunt Marieke leerlingen met een taalachterstand. Het gaat vooral om leerlingen van niet-Nederlandse afkomst. Hiervoor volgde ze vorig jaar een cursus.

---

[3] Aangezien de observatiedagen langer waren dan een gemiddelde dag op school ligt het daadwerkelijke aantal uren dat leraren op een dag werken, iets lager dan het waargenomen aantal uren. Zie hoofdstuk 1.

Ook organiseert ze met een andere collega het brugklaskamp en is ze coördinator van de schoolkrant.

> Een observator:
> "De onderbouw moet een basis leggen voor de bovenbouw en behelst dus relatief veel aanleren van vaardigheden en basiskennis. Leraren in de bovenbouw spitsen zich meer toe op de voorbereiding naar het examen. Hier moeten de leerlingen de opgedane kennis en vaardigheden toepassen."

8:20 Marieke komt om tien voor half negen op school aan. Ze haalt een kop koffie in de lerarenkamer en loopt direct door naar het kopieerapparaat. Hier maakt ze kopietjes van een proefwerk dat ze dit weekend maakte. Ze zal het proefwerk later op de dag afnemen bij klas 2GA (tweede klas gymnasium/ atheneum).
Vervolgens spoedt Marieke zich naar haar vaste klaslokaal op de derde verdieping, waar haar mentorleerlingen al staan te dringen voor de deur.

> Geobserveerde leraren in de onderbouw besteden vaker en meer tijd op school aan lesvoorbereiding dan geobserveerde leraren in de bovenbouw.

8:30 Haar eerste lesuur van de dag is een mentoruur. Marieke is bezig de leerlingen aan te leren hoe ze hun agenda moeten invullen en hun huiswerk en overhoringen moeten inplannen. Ze vraagt hoe het hun hiermee in de afgelopen week is vergaan. Sommige leerlingen zeggen het plannen van hun huiswerk moeilijk te vinden. De leerlingen die aangeven hier geen problemen mee te hebben, mogen hun huiswerk gaan maken. De overige leerlingen neemt marieke apart om te bespreken waar ze tegenaan lopen en wat ze hieraan kunnen doen. Na het mentoruur voert ze de absenten in op de computer.

> Geobserveerde leraren in de onderbouw besteden redelijk veel tijd op school aan hun mentorschap.

9:20 In het tweede lesuur van de dag geeft Marieke les aan een tweede klas havo/vmbo. Vorige week heeft ze uitgelegd hoe je een brief moet opstellen. Deze les laat ze de leerlingen hiermee oefenen. Als ze de leerlingen op gang heeft geholpen neemt ze de absenten op en kijkt een gisteren afgenomen schriftelijke overhoring (s.o.) na. Leerlingen die vastlopen tijdens de opdracht, komen naar haar tafel voor extra uitleg. Aan het eind van de les heeft ze de helft van de s.o.'s kunnen nakijken.

10:10 Marieke heeft een tussenuur. Voor alle tweede klassen wil de sectie Nederlands dit jaar een boekenmiddag organiseren. De sectie gaat een auteur uitnodigen op school die over een boek komt vertellen.
Marieke heeft de organisatie van deze middag op zich genomen. Ze wil het tussenuur gebruiken om het een en ander te gaan uitzoeken.

In de lerarenkamer staan computers en een telefoon waar ze gebruik van kan maken. Als ze net achter de computer zit, loopt een collega binnen. Tijdens zijn les gisteren heeft zich een akkefietje (pesten) voorgedaan in haar mentorklas. Hij wil met haar overleggen of dit iets is wat vaker voorkomt in de klas.
Na een kwartier kan ze zich wijden aan de organisatie van de boekenmiddag.

11:00 Koffiepauze. Marieke heeft vandaag surveillancedienst op het schoolplein. Samen met een collega haalt ze een kop koffie en gaat naar buiten. Op het schoolplein spreekt Marieke twee van haar mentorleerlingen aan die zich gisteren bij haar collega in de klas hebben misdragen en vraagt ze later die dag bij haar langs te komen.

11:25 Het vierde lesuur van de dag. Klas 2GA krijgt een toets over grammatica. Zolang de leerlingen de overhoring maken, neemt Marieke de absenten op en voert ze behaalde cijfers van leerlingen in op de computer. Na een half uur is de laatste leerling klaar. Er is een discussie in de klas ontstaan over een bepaalde grammaticaregel. De rest van de les legt Marieke de juiste toepassing van de regel uit.

12:15 Lesuur 5. Marieke heeft klas 2T1 (tweede klas vmbo). De leerlingen moeten volgende week een boekverslag inleveren en mogen hier gedurende deze les zelfstandig aan werken. Ondertussen neemt Marieke de absenten op en corrigeert ze de rest van de toets waar ze het tweede lesuur aan is begonnen.

13:05 Lunchpauze. Marieke gaat op weg naar de lerarenkamer en spreekt onderweg een andere collega Nederlands aan. Ze is benieuwd naar de voortgang van deze docent met de lesstof in leerjaar 1. In de lerarenkamer komt de sectieleider naar haar toe om een lokaalwijziging in het sectieoverleg van deze middag door te geven. Bij een kop thee en haar lunch treft Marieke de laatste voorbereidingen voor de volgende les.

13:30 Het zesde lesuur is het laatste lesuur van Marieke. Ze heeft klas 1HT1 (eerste klas vmbo/havo) en gaat vandaag uitleggen wat homoniemen, synoniemen en antoniemen zijn. Halverwege de les gaan de leerlingen aan de hand van opdrachten zelfstandig aan de slag. Marieke neemt op dit moment de absenten op en beantwoordt vragen van leerlingen.

14:20 Marieke heeft elke donderdag tijdens het zevende lesuur een sectieoverleg. Het overleg loopt meestal uit.

> Geobserveerde leraren in de onderbouw besteden van alle gevolgde leraren de meeste tijd aan overleg. Dit komt voornamelijk doordat ze veel geplande overlegmomenten hebben.

15:30 Marieke heeft de twee mentorleerlingen naar haar kamer laten komen. Ze vraagt hen naar het voorval dat zich gisteren heeft voorgedaan en spreekt de leerlingen aan op hun gedrag.

16:00 Voordat Marieke naar huis gaat, controleert ze haar mail en beantwoordt ze een aantal e-mails van collega's, leerlingen en ouders.

> Geobserveerde leraren in de onderbouw zijn relatief het langst op school bezig met administratieve taken. Vooral het bijhouden van vorderingen van leerlingen vergt deze leraren veel tijd.

16:30 Om half vijf gaat Marieke naar huis.
Thuis zal ze de s.o. die ze vandaag heeft afgenomen nakijken, gaat ze de lessen van morgen voorbereiden en wil ze bijwerken wat ze vandaag met de klassen heeft behandeld. Hier zal ze ongeveer anderhalf uur mee bezig zijn.

> Met aftrek van pauze duurt de werkdag van de geobserveerde onderbouwleraren op school gemiddeld 7 uur en 20 minuten. Thuis verwachten deze leraren nog anderhalf uur te werken, wat de totale duur van de werkdag brengt op 8 uur en 50 minuten.

3.3 Een dag op school bij een leraar in de bovenbouw

Cees (45 jaar) is leraar economie op een middelbare school voor havo en vwo. Hij heeft een eerstegraadsbevoegdheid en geeft les in de bovenbouw. Cees heeft een fulltimeaanstelling en verzorgt per week twintig lessen van vijftig minuten. Hij staat nu dertien jaar voor de klas, waarvan acht jaar op zijn huidige school.

> De geobserveerde leraren die lesgeven in de bovenbouw, zijn gemiddeld tien jaar ouder en gemiddeld vijf jaar langer werkzaam in het onderwijs dan de gevolgde onderbouwleraren.

Naast zijn standaardtaken is Cees ook betrokken bij andere activiteiten op school die hem redelijk wat tijd kosten. Hij is mentor van klas 5V1 (vijfde klas vwo).
Daarnaast begeleidt Cees beginnende leraren. Hij heeft een aantal jonge leraren onder zijn hoede die bij hem terecht kunnen als ze ergens tegenaan lopen. Ook is er elke woensdag een begeleidingsbijeenkomst. Verder is Cees voorzitter van de medezeggenschapsraad.

8:40 Cees komt aan op school. Het eerste lesuur vandaag hoeft hij geen les te geven. Cees bekijkt de inhoud van zijn postvakje en beantwoordt een e-mail. Vervolgens pleegt hij een telefoontje naar de ambulant begeleider om een behandelplan van een leerling met ADHD te bespreken. Het betreft een mentorleerling van een collega die met zwangerschapsverlof is.

> De gevolgde leraren uit de bovenbouw overleggen relatief vaak met instellingen of bedrijven buiten de school. In veel gevallen gaat dit contact over zorgleerlingen.

9:20 Cees geeft het tweede lesuur van de dag les aan de leerlingen van klas 4H1 (vierde klas havo). Hij vertelt ze over de oorzaken en bestrijding van werkloosheid. Vervolgens mogen de leerlingen in groepjes de bijbehorende opdrachten uit het werkboek maken. Terwijl de leerlingen zelfstandig werken, veegt Cees het bord en noteert hij de absenten. Vervolgens vult hij een vragenlijst in die vanmorgen in zijn postvakje lag.

10:10 Koffiepauze. Eerst zet Cees de tafeltjes weer netjes recht en raapt hij wat propjes van de grond. Onderweg naar de lerarenkamer spreekt een groepje leerlingen hem aan. Ze willen weten wanneer de cijfers van het laatste proefwerk bekend zijn. In de lerarenkamer brengt hij zijn leidinggevende op de hoogte van het gesprek dat hij had met de ambulant begeleider.

10:30 Het derde lesuur van de dag heeft Cees klas 6V1 (zesde klas vwo). Hij wil vandaag het gehele lesuur besteden aan de berekeningen rond het evenwichtsinkomen. Een groot deel van de leerlingen heeft aangegeven hier moeite mee te hebben. Gezamenlijk neemt hij vervolgens een aantal opdrachten met ze door. In de laatst vijf minuten van de les veegt Cees het bord schoon.

11:20 Het vierde lesuur van de schooldag. Cees heeft 4H2 (vierde klas havo) en legt deze klas dezelfde stof uit als hij eerder op de dag in de andere klas 4 havo heeft gedaan. Als de leerlingen zelfstandig de bijbehorende opdrachten maken, maakt Cees een start met het nakijken van het proefwerk waar de leerlingen hem naar vroegen.

12:10 Lunchpauze. In de lerarenkamer spreekt Cees een beginnende leraar aan. Deze leraar had moeite met orde houden in één van de brugklassen. Cees vraagt of dit vandaag beter is gegaan. Halverwege de pauze wordt Cees door een leerling naar de deur van de lerarenkamer geroepen. De leerling moet dit schooljaar examen doen en is ziek geweest. Hij geeft aan dat hij de stof die is behandeld in zijn afwezigheid, niet begrijpt. Cees maakt de afspraak om vanmiddag individueel extra uitleg te geven.

12:40 Vijfde lesuur van de dag. In dit lesuur neemt Cees een s.o. af bij klas 5V2 (vijfde klas vwo). De leerlingen krijgen een halfuur de tijd om de vragen te beantwoorden. In de tussentijd kijkt Cees de rest van het proefwerk na waar hij eerder aan was begonnen. Als de tijd die de leerlingen voor de toets hadden om is, start Cees met de behandeling van een nieuw hoofdstuk uit het lesboek.

13:30 Tijdens het zesde lesuur valt Cees in voor een collega die door persoonlijke omstandigheden deze week niet op school aanwezig is. Eigenlijk had Cees dit uur willen besteden aan de voorbereiding van de bijeenkomst voor beginnende leraren die hij later op de dag geeft. Hij besluit de leerlingen in groepen aan het werk te zetten zodat hij dit alsnog (deels) kan doen. Tijdens de begeleidingsles loopt een collega binnen om te vragen of Cees met haar een invaluur wil omruilen.

> Geobserveerde leraren uit de bovenbouw vallen op school het vaakst voor afwezige leraren in.

14:20 Theepauze. In de pauze loopt de conciërge binnen. Hij meldt Cees dat een mentorleerling van hem al twee keer niet is komen opdagen voor corvee. De leerling kreeg de corvee opgelegd omdat hij in de toilet betrapt was met een sigaret. Cees loopt vervolgens naar het secretariaat met het verzoek om deze leerling morgen in de lunchpauze bij zich te laten komen.

14:35 Na de pauze legt Cees de leerling die ziek was, de gemiste lesstof uit. Meer leerlingen die moeite hadden met de stof, zijn meegekomen naar de extra uitleg.

> Bijna de helft van de geobserveerde leraren uit de bovenbouw geeft op een dag op school extra uitleg buiten de reguliere lestijd om.

15:00 Om drie uur komt Cees samen met de beginnende leraren die hij coacht. Eerst bespreken ze hoe de afgelopen week ging. Vervolgens gaan de leraren in rollenspelen oefenen hoe ze met moeilijke leerlingen om moeten gaan.

> Het zijn voornamelijk de gevolgde leraren uit de bovenbouw die het coachen en begeleiden van studenten en beginnende leraren op zich nemen.

15:50 Cees gaat naar huis. Thuis denkt hij nog 45 minuten bezig te zijn met het nakijken van de s.o. die hij vandaag gaf. Daarnaast zal hij nog drie kwartier bezig zijn met lesvoorbereiding, administratie of de ontwikkeling van een nieuw proefwerk of schoolonderzoek.

> Met aftrek van pauze duurt de werkdag van de geobserveerde bovenbouwleraren op school gemiddeld 6 uur en 25 minuten. Thuis verwachten deze leraren nog anderhalf uur te werken, wat de totale duur van de werkdag brengt op 7 uur en 55 minuten.

3.4 Een dag op school bij een praktijkleraar vmbo

Ciska (43 jaar) is lerares gezondheidskunde en verzorging op een middelbare school. Ze geeft les aan vmbo-leerlingen die de basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerweg volgen. Ciska is tweedegraadsbevoegd en geeft les aan alle vier de leerjaren. Zij heeft een aanstellingen van 0,9 fte en verzorgt per week 21 lessen van 45 minuten. Ze staat nu twaalf jaar voor de klas. Al deze jaren geeft ze op dezelfde school les.

Ciska heeft naast lesgeven meerdere buitenlesactiviteiten op school.
Zo organiseert zij de werkweek, is ze coördinator van de maatschappelijke stages, begeleidt ze leerlingen met het organiseren van het jaarlijkse schoolfeest en is ze hoofd van de sectie Zorg en Welzijn.

De gevolgde leraren die lesgeven op het vmbo (basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerwegen) besteden veel tijd aan de omgang met leerlingen.

8:30 Ciska komt aan op school, haalt een kopje thee en gaat naar haar leslokaal. Ze heeft een ruim lokaal tot haar beschikking. Een deel van de ruimte vormt een kinderkamer, compleet met commode, ledikant en grote babypop. Ook staat er in een ander gedeelte een ziekenhuisbed en is er een volledig ingerichte keuken aanwezig.

8:35 Het eerste lesuur is een blokuur en geeft Ciska het vak huishoudkunde aan een derde klas (3VZ2). Vandaag wil ze verdergaan met interieurverzorging. Ze begint de les met de klas basisvaardigheden van strijken uit te leggen. De leerlingen zijn weinig geconcentreerd en ze is meer tijd kwijt aan de klas tot stilte manen dan met uitleg. Na een aantal waarschuwingen stuurt ze twee leerlingen de klas uit die door haar uitleg heen blijven kletsen. Vervolgens is het rustiger in de klas en laat ze de leerlingen oefenen met strijken van overhemden. Ondertussen neemt ze de absenten op. Vervolgens loopt ze door de klas en geeft de leerlingen aanwijzingen.

Meer dan de helft van de gevolgde vmbo-leraren spreekt op een dag op school leerlingen aan op hun gedrag.

10:05 Ciska heeft tien minuten koffiepauze. Ze gebruikt deze tijd om aantekeningen te maken over de vorderingen van de leerlingen die ze net lesgaf.

Geobserveerde leraren die lesgeven aan vmbo-leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen, besteden relatief weinig tijd op school aan lesvoorbereiding.

10:15 Ciska heeft weer een blokuur. Ze geeft deze les het vak gezondheidskunde aan een vierde klas (4VZ1). Ze bespreekt met de klas positieve en negatieve factoren die de gezondheid beïnvloeden. De leerlingen gaan halverwege het blokuur zelfstandig aan de slag met opdrachten over dit onderwerp. Ciska moet de klas meerdere malen tot de orde roepen omdat er wordt gekletst in plaats van gewerkt. Ondertussen maakt ze een lijst met zaken die ze nog moet regelen de aankomende week.

11:45 Lunchpauze. Ciska haalt koffie in de lerarenkamer en bespreekt met een collega de voortgang van de organisatie van de werkweek. Ze spreekt af wie deze week welke zaken gaat regelen. Ciska pleegt na dit gesprek meteen een telefoontje om de accommodatie voor deze week te bespreken. Aan het einde van de pauze haalt ze bij het secretariaat een medewerker van het Jeugdloket op. De medewerker geeft een groep leerlingen uit de tweede klas een informatieles over de maatschappelijke stage.

Meer dan de helft van de geobserveerde vmbo-leraren besteedt tijdens een dag op school tijd aan buitenlesactiviteiten, zoals de organisatie van een werkweek, excursie en dergelijke. Ze besteden hier dan ook veel tijd aan (gemiddeld een uur).

12:15 In het lokaal helpt Ciska de medewerker van het Jeugdloket met het treffen van een aantal voorbereidingen voor de bijeenkomst. Ze introduceert de medewerker vervolgens aan de leerlingen en vraagt de kinderen stil te zijn en goed op te letten. Ciska gaat achter in het lokaal zitten en houdt de rest van de bijeenkomst toezicht op een goed en rustig verloop.

> Van alle gevolgde leraren besteden leraren op het vmbo veel vaker en veel meer tijd aan het houden van toezicht voor en na de les en tijdens de pauzes (80%).

13:45 Ciska haalt thee in de lerarenkamer. Onderweg vraagt ze een groep leerlingen niet te duwen op de gang. Ze gaat even rustig zitten en eet haar lunch.
13:55 Een collega van Ciska is onverwacht ziek geworden. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen niet achter lopen op hun programma, verzorgt ze de afname van een proefwerk voor deze collega. Ondertussen probeert ze een begin te maken met de beoordeling van de stageverslagen van een aantal leerlingen uit het derde jaar.
14:40 Rond tien over half drie zijn de laatste leerlingen klaar met het maken van hun toets. De leerlingen mogen naar de kantine en Ciska gaat verder met de beoordeling van de stageverslagen.
16:00 Om vier uur heeft Ciska kort overleg met haar leidinggevende. Na dit gesprek bekijkt ze nog even haar mail en reageert op één bericht.

> De geobserveerde vmbo-leraren besteden van alle leraren de minste tijd aan overleg op school.

16:20 Om tien voor half vijf gaat Ciska naar huis. Thuis zal ze waarschijnlijk aan schoolwerk nog een klein uurtje besteden. Ze moet nog twee stageverslagen beoordelen en wil nog wat tijd besteden aan de ontwikkeling van een nieuw vak.

> De gevolgde leraren die lesgeven aan vmbo-leerlingen (beroepsgerichte leerwegen) geven van alle leraren aan de minste tijd aan werk thuis te besteden (gemiddeld 45 minuten).

> Met aftrek van pauze duurt de werkdag van de geobserveerde vmbo-leraar (beroepsgerichte leerwegen) op school gemiddeld zeven uur. Thuis verwachten deze leraren nog drie kwartier te werken, wat de totale duur van de werkdag brengt op 7 uur en 45 minuten.

3.5 Een dag op school bij een leraar op een gymnasium

Marius (36 jaar) is leraar klassieke talen (Grieks en Latijn) en KCV (Klassieke Culturele Vorming) op een stedelijk gymnasium. Hij is eerstegraadsbevoegd

en heeft een fulltimeaanstelling. Per week verzorgt Marius achttien lessen van één uur. Hij geeft les aan alle leerjaren. Hij werkt inmiddels tien jaar in het onderwijs, waarvan zes jaar op zijn huidige school.
Marius vervult naast zijn standaardwerkzaamheden ook andere activiteiten op school. Hij is sectievoorzitter, organiseert jaarlijks de studiereis naar Rome, is mentor van klas 2GYM1 (tweede klas gymnasium) en is lid van de kwaliteits-commissie.

> De geobserveerde leraren die lesgeven op een gymnasium zijn erg gericht op lesgeven en kennisoverdracht.

8:20 Om tien voor half negen komt Marius aan op school. Hij loopt naar de lerarenkamer waar hij een proefwerk kopieert dat hij vandaag zal geven.

8:30 De eerste les van deze dag geeft Marius het vak Grieks aan 1GYM2. Hij behandelt vandaag de Griekse oudheid. Aan het einde van de les merkt hij dat de leerlingen hun aandacht verliezen. Hij laat ze de laatste tien minuten van de les een verhaal lezen uit het lesboek.

> De gevolgde leraren op het gymnasium besteden gemiddeld iets meer tijd aan lesgeven dan de geobserveerde leraren die lesgeven op het vmbo.

9:35 Het tweede lesuur heeft Marius klas 5GYM1. Vandaag hebben de leerlingen een proefwerk Latijn. Ze moeten een Latijnse tekst vertalen en hebben daar het hele lesuur de tijd voor. In de tussentijd neemt Marius de absenten op en verwerkt deze samen met de absenten van de vorige les. Vervolgens maakt Marius een start met de correctie van een proefwerk dat 4GYM1 gisteren maakte. De leerlingen zijn geconcentreerd bezig met de les en Marius kan het grootste deel van het proefwerk nakijken.

> De geobserveerde leraren op het gymnasium besteden twee keer zo veel tijd aan het afnemen van toetsen dan de gevolgde leraren op een vmbo-school.

10:35 Koffiepauze. In de pauze praat Marius met een groepje leerlingen na over het proefwerk. Ook gaat hij langs bij de conciërge om een televisie op te halen die hij vandaag wil gebruiken in een les. Deze installeert hij vast in zijn lokaal. Op de gang geeft hij leerlingen die lopen te schreeuwen in de gangen een standje.

11:55 De derde les van de dag is een KCV-les. Marius vertelt de leerlingen van 2GYM1 (mentorklas) over verschillende kunststromingen. Na zijn uitleg over het constructivisme mogen de leerlingen zelfstandig de bijbehorende opdrachten uit het werkboek maken. Ondertussen haalt hij één mentorleerling uit de les. Op de gang spreekt Marius zijn zorgen uit over de motivatie van de leerling. De leerling geeft aan dat er problemen thuis zijn. Marius spreekt af om hier morgen na school over verder te praten.

12 55 Lunchpauze. Marius gaat naar de lerarenkamer waar hij tijdens de lunch met een collega praat over de aankomende stakingen. Hij wordt tussendoor weggeroepen door een leerling die iets wil vragen over de huiswerkopdracht.

> De geobserveerde gymnasiumleraren besteden de minste tijd aan ongeplande overlegmomenten.

12:30 De derde klassen laat Marius tijdens Grieks in drie delen de film 'The Odyssey' zien. Vandaag kijkt klas 3GYM1 het laatste deel van de film. Voor een aantal leerlingen dat het vorige deel niet heeft gezien, vertelt Marius kort wat zich afgespeelde in deel 2. Hij zet de dvd aan en gaat zelf achterin de klas zitten. In zijn eigen administratie noteert hij wat hij vandaag met de klassen heeft behandeld. De rest van de les bereidt hij zijn lessen voor de volgende dag voor.

> Gevolgde gymnasiumleraren besteden meer tijd aan lesvoorbereiding op school dan de geobserveerde leraren op het vmbo.

> Geobserveerde leraren op een gymnasium doen het meest vaak twee taken tegelijkertijd.

14:05 Marius geeft het vijfde lesuur van de dag een facultatief uur klassieke talen. Leerlingen uit het vijfde en zesde jaar kunnen langskomen voor extra uitleg.

> Ruim de helft van de gevolgde gymnasiumleraren geeft leerlingen extra uitleg buiten de lessen om. Ze besteden hieraan van alle geobserveerde leraren de meeste tijd (op een dag op school gemiddeld een uur).

15:05 Tien minuten pauze. Marius drinkt thee in de lerarenkamer.
15:15 Om kwart over drie heeft Marius een sectieoverleg. Marius zit dit overleg voor. Na het overleg brengt Marius per mail een collega die niet aanwezig was op de hoogte van het overleg.
16:15 Om kwart over vier gaat Marius naar huis. Hij denkt thuis nog ruim twee uur te aan schoolwerk te gaan besteden. De meeste tijd gaat zitten in het nakijken van twee s.o's. Ook moet hij zijn lessen voor morgen voorbereiden en wil hij zich verder ontwikkelen in kunst uit de oudheid.

> Gevolgde leraren die lesgeven op een gymnasium, verwachten van alle geobserveerde leraren de meeste tijd thuis te gaan werken.

> Met aftrek van pauze duurt de werkdag van de geobserveerde gymnasiumleraren op school gemiddeld 7 uur en 10 minuten. Thuis verwachten deze leraren nog 2 uur en 25 minuten te werken, wat de totale duur van de werkdag brengt op 9 uur en 35 minuten.

4 VERDIEPINGSRONDE

4.1 Inleiding

Uit de hiervoor beschreven onderzoeksonderdelen is duidelijk geworden hoeveel tijd een docent gemiddeld aan zijn werk besteedt en hoe die tijd is verdeeld over de verschillende taken die worden uitgevoerd. De verdiepingsronde die in het voorjaar is gehouden, had tot doel het beeld dat uit de tijdsmeting naar voren komt verder aan te vullen met informatie van de leraren over hun takenpakket, bureaucratische procedures waar ze in hun werk mee te maken krijgen, eventuele ondersteunende maatregelen die vanuit de school worden genomen om hun werk te verlichten, en de mate van werkplezier en werkdruk die ze ervaren. In dit hoofdstuk gaan we in op de resultaten van die verdiepende module. Die resultaten zijn gebaseerd op de mening van 1010 leraren over de volgende thema's:

- takenpakket en uitgevoerde taken;
- ontwikkeltaken;
- ondersteuning;
- bureaucratie;
- taakvoldoening en taakbelasting en werkdruk en werkplezier.

We presenteren in dit hoofdstuk een aantal figuren en tabellen. Aanvullende tabellen zijn opgenomen in bijlage 7. Op diverse plaatsen gaan we in op eventuele verschillen tussen groepen leraren. We hebben verschillen onderzocht voor de volgende factoren: leeftijd, ervaringsjaren, omvang van de aanstelling, onderwijsbevoegdheid, schoolsoort, onderbouw/bovenbouw en vestigingsplaats van de school (gsb-gemeenten).[1] We bespreken alleen relevante, statistisch significante verschillen.

4.2 Takenpakket en uitgevoerde taken

De kaders waarbinnen de leraar zijn of haar werk uitvoert worden in belangrijke mate bepaald door het taakbeleid van de school. Het gaat daarbij onder andere over het afstemmen van het takenpakket op de beschikbare formatie. Idealiter wordt daarbij ook rekening gehouden met de capaciteiten en de belastbaarheid van de leraar en wordt de werkomgeving zo optimaal mogelijk gemaakt.

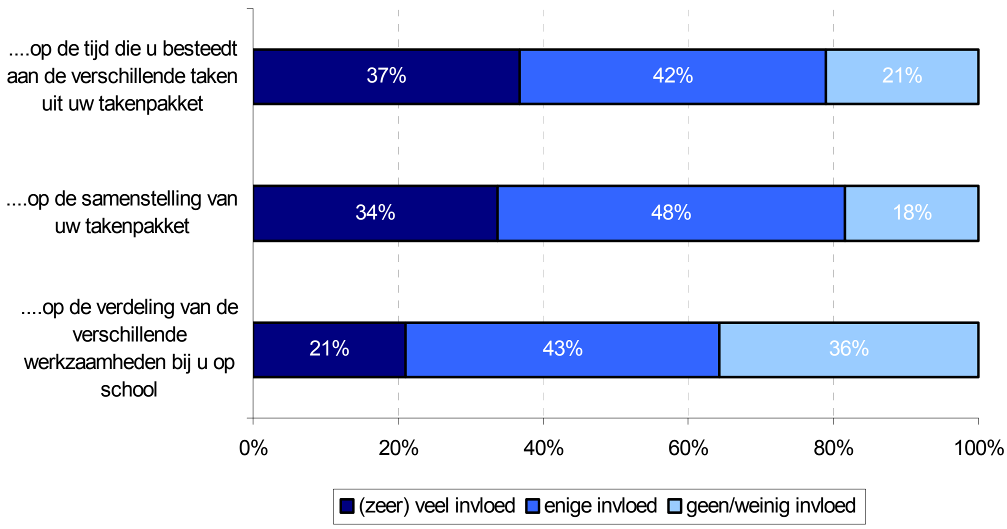
---

[1] Sommige achtergrondkenmerken zijn aan elkaar gerelateerd, zoals leeftijd en ervaringsjaren of onderwijsbevoegdheid en de graadsector waarin wordt gewerkt. Voor het thema werkdruk en werkplezier zijn daarom ook de interactie-effecten onderzocht.

4.2.1 Tevredenheid met en invloed op het takenpakket

De mate van arbeidssatisfactie is voor een deel afhankelijk van de mate waarin men invloed heeft op de organisatie en inhoud van het eigen werk. Bij leraren is dan de samenstelling van het takenpakket belangrijk, het soort werkzaamheden dat wordt uitgevoerd en de tijd die aan de verschillende taken wordt besteed. Figuur 4.1 geeft een beeld van de mening van de leraren daarover. Leraren vinden over het algemeen dat ze daar wel invloed op hebben. Circa één op de vijf zegt weinig of geen invloed te hebben op de samenstelling van het takenpakket en op de tijd die ze aan de verschillende taken besteden. Ruim een derde vindt juist dat ze er veel invloed op hebben. Op de verdeling van de verschillende werkzaamheden op school hebben de leraren blijkbaar minder invloed. Circa één op de drie zegt daar weinig of geen invloed op te hebben, en één op de vijf juist veel.

Figuur 4.1 Mate van invloed op takenpakket en tijdsbesteding
In hoeverre heeft u invloed



Desgevraagd zegt bijna twee van de drie leraren (64%) tevreden of zeer tevreden te zijn over de samenstelling van hun takenpakket. Een klein deel (12%) is echter ontevreden of zeer ontevreden. De rest is neutraal.

Verschillen tussen subgroepen in invloed op taken en tevredenheid
We hebben onderzocht of subgroepen van leraren van elkaar verschillen in de mate waarop zij invloed hebben op hun takenpakket en de mate van tevredenheid met het takenpakket. We vonden verschillen voor zowel schoolsoort en bevoegdheid als voor leeftijd en ervaring.

Schoolsoort, bouw en bevoegdheid
Leraren met een eerstegraadsbevoegdheid zeggen meer invloed op de samenstelling van hun takenpakket te hebben dan leraren met een tweedegraadsbevoegdheid. In overeenstemming hiermee blijken leraren die lesgeven op havo en/of vwo relatief wat meer invloed op de samenstelling van hun takenpakket te hebben en op de tijd die ze aan hun taken besteden, dan leraren die (ook) in het vmbo lesgeven. Leraren die (ook) in de onderbouw lesgeven, geven aan minder invloed te hebben op de samenstelling van hun takenpakket en op de tijd die ze aan hun taken besteden dan leraren die in de bovenbouw lesgeven.

Leeftijd en ervaring
Oudere leraren (>50) hebben meer invloed op de tijd die ze aan hun taken besteden dan jongere leraren. Leraren jonger dan dertig jaar zeggen vaker dan hun oudere collega's dat zij invloed hebben op de samenstelling van hun takenpakket.
Verder geldt over het algemeen dat hoe meer ervaring leraren hebben, hoe meer invloed ze hebben op hun takenpakket en tijdsbesteding. Niet iedereen is even tevreden over de samenstelling van het takenpakket. Leraren die tussen de vijf en twintig jaar ervaring hebben in het onderwijs, zijn daarover minder tevreden dan leraren met minder dan vijf of meer dan twintig jaar ervaring.

4.2.2 Verhouding uitgevoerde taken en takenpakket

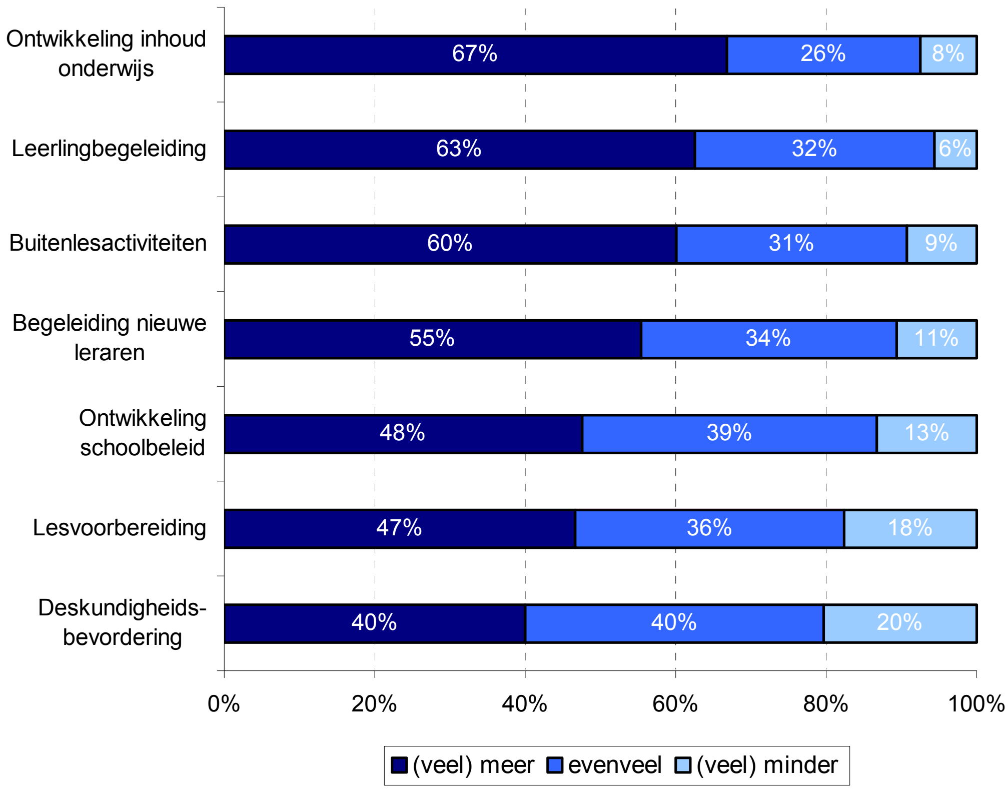
De verdeling van lestaken, lesgebonden taken en niet-lesgebonden taken is niet voor iedere leraar gelijk. In het taakbeleid van de school is geregeld welke taken de leraren in hun takenpakket hebben en hoeveel uren ze daarvoor krijgen. Tabel 4.1 geeft van een aantal veelvoorkomende taken weer welk percentage leraren er uren voor heeft in het takenpakket.
Verhoudingsgewijs hebben veel leraren uren in hun takenpakket voor leerlingbegeleiding en ontwikkeling van de onderwijsinhoud. Een kleiner deel heeft uren voor buitenlesactiviteiten, ontwikkeling van schoolbeleid of voor de begeleiding van nieuwe leraren.
Wat opvalt in de tabel is dat een aanzienlijk percentage van leraren taken zegt uit te voeren waarvoor ze geen uren hebben gekregen in het takenpakket. Zo geeft de helft van de leraren aan geen uren te hebben gekregen voor de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs, terwijl ze daar wel tijd aan besteden. Een even groot deel van de leraren geeft dit aan over buitenlesactiviteiten. Maar ook het begeleiden van nieuwe leraren, de ontwikkeling van schoolbeleid en de leerlingbegeleiding worden deels uitgevoerd door leraren die daar geen uren voor zeggen te hebben in hun takenpakket.

Tabel 4.1 Heeft u in uw takenpakket uren gekregen voor onderstaande taken?*

	Ja	Nee, voert de taak niet uit	Nee, voert de taak wel uit*	N
Ontwikkeling inhoud onderwijs	41,9%	7,1%	51,0%	968
Buitenlesactiviteiten	36,7%	13,2%	50,1%	956
Begeleiding nieuwe leraren	19,3%	44,0%	36,7%	918
Ontwikkeling schoolbeleid	22,8%	43,1%	34,1%	926
Leerlingbegeleiding	63,9%	11,0%	25,1%	965

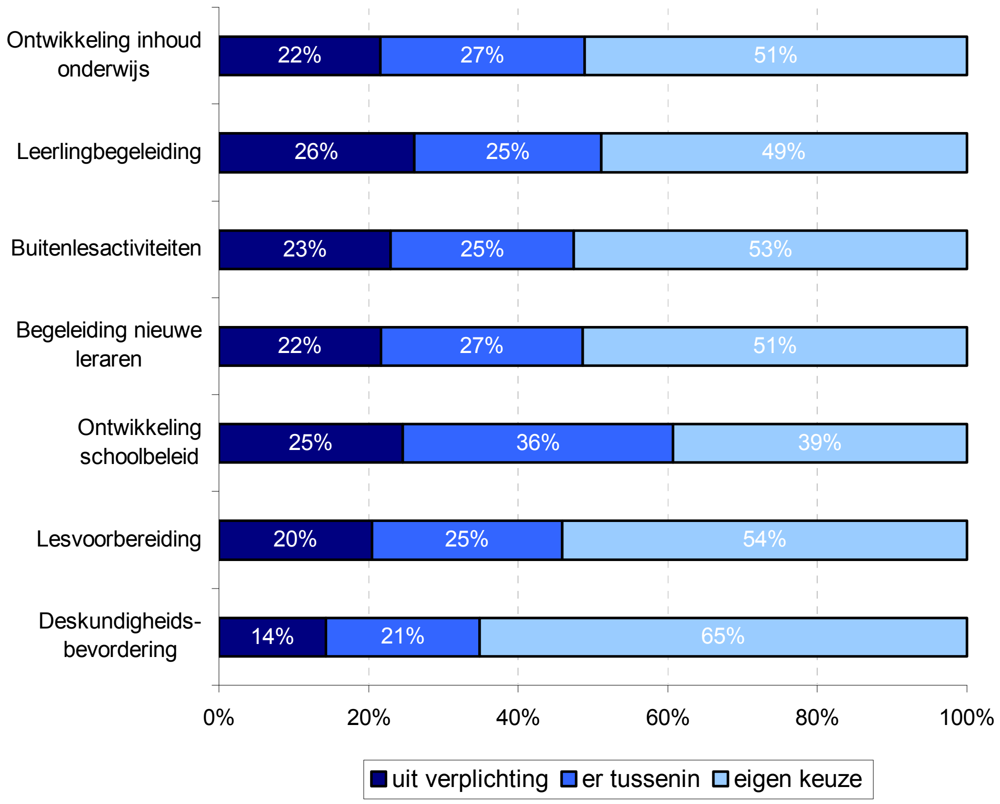
Leraren die wèl uren hebben gekregen voor deze taken geven aan hier meer tijd aan te besteden dan het aantal uren dat ze ervoor hebben gekregen. In figuur 4.2 is gepresenteerd hoe het volgens de leraren zit met de verhouding tussen het takenpakket en de uitgevoerde taken. Behalve de taken uit tabel 4.1 zijn hier ook de lesvoorbereiding en de deskundigheidsbevordering opgenomen, taken die elke leraar in zijn of haar pakket heeft.
Uit de figuur blijkt, net als uit tabel 4.1, dat vooral aan de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs meer tijd wordt besteed. Twee derde van de leraren die uren hebben gekregen voor deze taak, besteedt er naar eigen zeggen meer tijd aan. Ook van alle andere gepresenteerde taken is het percentage leraren dat aangeeft er meer tijd aan te besteden, groot (40-67%).
Voor elke taak geldt dat er ook leraren zijn die er minder tijd aan besteden dan het aantal uren dat ervoor staat. Dit komt het meest voor bij de taken waar elke leraar mee te maken heeft. Voor deskundigheidsbevordering en lesvoorbereiding geeft ongeveer een op de vijf leraren aan er minder tijd aan te besteden.
We merken overigens op dat we uit hetgeen leraren aangeven over de tijd die ze aan de betreffende taken besteden, niet kunnen afleiden wat dat betekent voor hun totale tijdsbesteding (de combinatie van al hun taken).

Figuur 4.2 Takenpakket en tijdsbesteding



Besteden leraren meer tijd aan hun taak omdat zij zich daartoe verplicht voelen of is het eerder een eigen keuze omdat ze het een zinvolle of leuke taak vinden om uit te voeren? Figuur 4.3 geeft per taak een overzicht van de redenen voor de leraren die aangaven meer uren aan een taak te besteden.

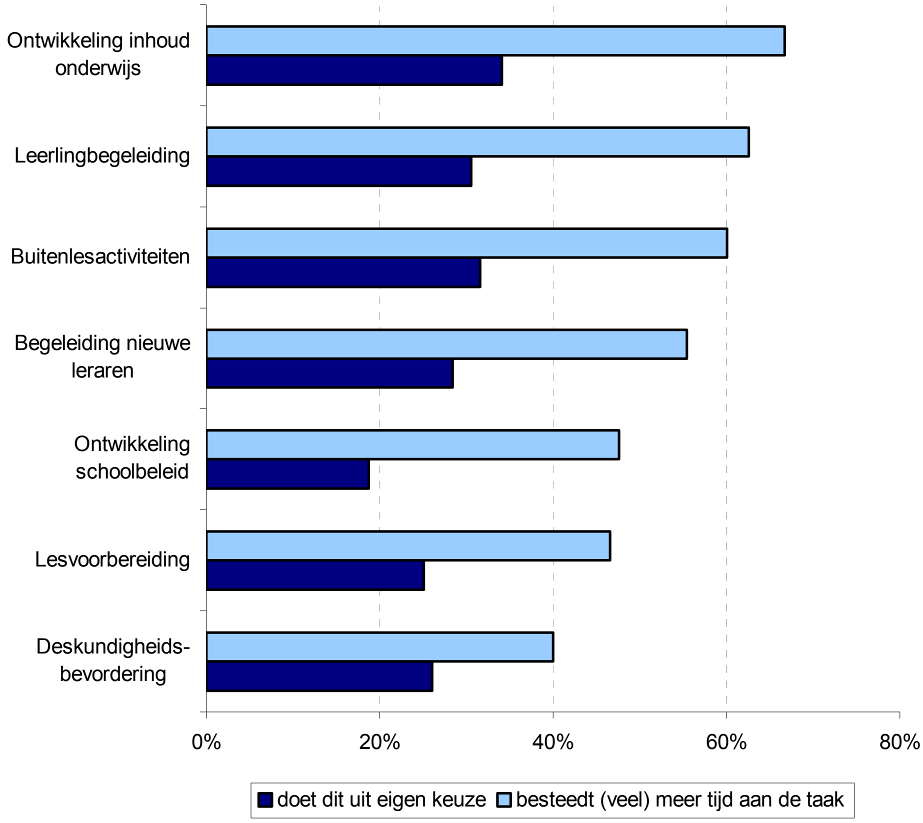
Figuur 4.3 Redenen waarom leraren extra uren aan een taak besteden



Een groot deel van de respondenten (variërend van circa 40 tot 65%) geeft aan dat het besteden van extra tijd voornamelijk een eigen keuze is. Zij vinden de taak zinvol of leuk. Ongeveer een kwart van de leraren geeft aan dat extra uren zowel uit een gevoelde verplichting als uit eigen keuze worden gemaakt. Een klein deel van de leraren besteedt enkel uit een gevoel van verplichting door de school extra tijd aan de taken. Dit speelt vaker bij taken als ontwikkeling van schoolbeleid, leerlingbegeleiding en buitenlesactiviteiten en minder vaak bij deskundigheidsbevordering.

In figuur 4.4 is een combinatie gemaakt van (een deel van) de informatie uit figuur 4.2 en figuur 4.3. Het laat zien welk percentage van de leraren meer tijd aan een taak besteedt en welk deel daarvan dit vooral of geheel uit eigen keuze doet.

Figuur 4.4 Percentage van de leraren dat meer tijd aan een taak besteedt en het deel daarvan dat dit uit eigen keuze doet



Verschillen tussen subgroepen in keuze voor besteden extra uren
Zowel voor bevoegdheid als voor aanstellingsomvang werden verschillen gevonden in de mate waarin leraren er zelf voor kiezen extra uren aan hun taken te besteden. Leraren met een eerstegraadsbevoegdheid kiezen er vaker zelf voor meer uren te besteden aan deskundigheidsbevordering dan tweedegraadsbevoegden. Leraren met een deeltijdaanstelling van minder dan vijftig procent geven vaker aan dat het (vooral) hun eigen keuze is om meer uren te besteden aan de ontwikkeling van schoolbeleid, buitenlesacitviteiten, en de begeleiding van nieuwe leraren dan leraren met een grotere aanstellingsomvang. Leraren met een deeltijdaanstelling van tussen de vijftig en honderd procent besteden vaker uit verplichting meer uren aan de ontwikkeling van schoolbeleid en buitenlesacitviteiten dan leraren met een kleinere of een fulltimeaanstelling.

4.2.3 Verhouding uitgevoerde taken en takenpakket voor specifieke functies

Behalve de hierboven beschreven taken die veel leraren uitvoeren, zijn er ook nog andere meer specifieke taken die leraren kunnen hebben, zoals klassenmentor, teamleider of roostermaker. In tabel 4.2 is weergegeven welk

percentage van de respondenten deze taken uitvoert en welke percentage daarvan aangeeft aan de taak (veel) meer tijd, evenveel tijd of (veel) minder tijd te besteden dan het aantal uren dat ervoor in hun takenpakket is opgenomen. Bijna drie op de vier leraren zijn klassenmentor, ruim een derde van de respondenten is sectieleider. Functies die maar door een klein aantal leraren worden vervuld (minder dan vijf procent), zijn roostermaker, ICT-coördinator of decaan.

Een groot deel van de betreffende leraren geeft aan meer of veel meer tijd aan deze functies te besteden. Dit varieert van 58 procent van de MR-leden tot zelfs 85 procent van de ICT-coördinatoren. Een relatief beperkt deel van de leraren (variërend van 15 tot 42%) komt uit met de uren die voor de uitvoering van de taak in het takenpakket zijn opgenomen. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze percentages soms over kleine aantallen leraren zijn berekend (als weinig leraren de betreffende functie hadden).

Tabel 4.2 Verhouding tijdsbesteding en takenpakket specifieke functies

	Voert de taak uit		Besteedt meer of minder tijd aan de taak			
	n	%	Veel meer	Meer	Evenveel	Minder
Klassenmentor	734	73,0%	32,3%	40,3%	24,7%	2,7%
Sectieleider	138	37,0%	21,7%	36,2%	34,8%	7,2%
Stagecoördinator	359	14,7%	22,5%	42,8%	32,6%	2,2%
Lid MR	95	9,7%	15,8%	44,2%	33,7%	6,3%
Remedial teacher	86	9,1%	20,9%	40,7%	36,0%	2,3%
Teamleider of leerjaarcoördinator	70	7,4%	41,4%	37,1%	20,0%	1,4%
Roostermaker	38	4,0%	31,6%	36,8%	31,6%	0,0%
Decaan	33	3,4%	33,3%	48,5%	18,2%	0,0%
ICT-coördinator	26	2,8%	30,8%	53,8%	15,4%	0,0%

4.2.4 Ontwikkeltaken

We hebben nog extra ingezoomd op ontwikkeltaken die leraren eventueel uitvoeren. Tabel 4.3 laat zien dat ruim de helft van de leraren soms en een kleiner deel vaak ontwikkeltaken uitvoert die te maken hebben met de inhoud van hun vak of met het lesgeven. Aan de ontwikkeling van het schoolbeleid wordt door veel minder leraren gewerkt. Overigens besteden leraren die alleen op het vmbo lesgeven, vaker tijd aan de ontwikkeling van vakoverstijgende activiteiten en aan de ontwikkeling van pedagogisch-didactische werkwijzen dan andere leraren.

Tabel 4.3 Voert u onderstaande ontwikkeltaken uit?

	Ja, vaak	Ja, soms	Nee, nooit	N
Ontwikkelen en vervaardigen van leermiddelen	35%	55%	10%	1004
Taken die bijdragen aan de ontwikkeling van het vak	36%	57%	7%	1004
Ontwikkeling van vakoverstijgende activiteiten (projecten, leergebieden)	24%	61%	15%	998
Ontwikkeling van pedagogisch-didactische werkwijzen	14%	56%	30%	999
Ontwikkeling van schoolbeleid	9%	40%	51%	991

Het merendeel van de leraren zou wel meer tijd willen besteden aan de betreffende ontwikkeltaken (zie bijlage 7, tabel B7.9). Opnieuw is dan echter de ontwikkeling van het schoolbeleid het minst populair. Leraren die alleen op het vmbo lesgeven, geven in vergelijking met andere leraren vaker aan dat ze (meer) tijd willen besteden aan de ontwikkeling van pedagogisch-didactische werkwijzen.

4.3 Ondersteuning

Om de arbeidssatisfactie te verhogen, kan het belangrijk zijn als leraren zich meer kunnen toeleggen op de taken die het meeste voldoening geven. Binnen de schoolorganisatie zouden maatregelen genomen kunnen worden om hen te ontlasten van taken die ze belastend vinden. De inzet van onderwijs-ondersteunend personeel kan daarbij een rol spelen, maar er kunnen ook maatregelen in de organisatie van het werk worden genomen, bijvoorbeeld om piekbelasting te voorkomen. We hebben de deelnemers gevraagd in hoeverre zij vinden dat dat op hun school gebeurt.

4.3.1 Ondersteuning door assistenten

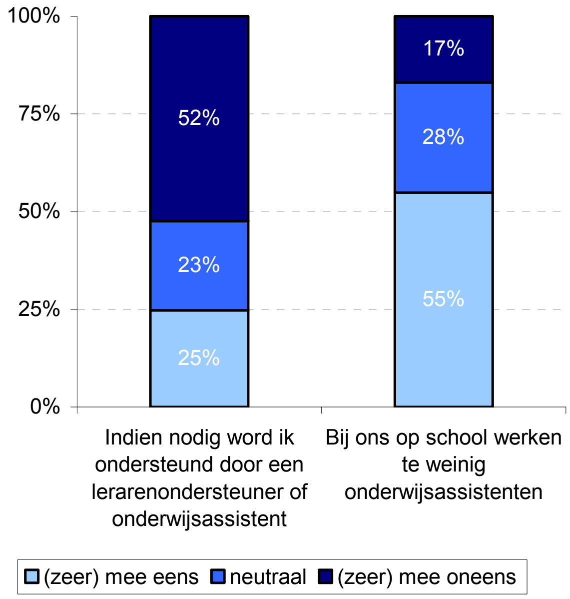
Leraren kunnen in hun taak ontlast worden door het inzetten van onderwijsondersteunend personeel (OOP). In de afgelopen jaren is het aantal personeelsleden in onderwijsondersteunende functies gestabiliseerd (2006 fte in 2007).[2] Wel verschuiven de functies enigszins. Het aantal technisch onderwijsassistenten neemt in de loop der jaren af (1129 fte in 2007) en het aantal lerarenondersteuners toe (339 fte). De resterende groep (van 538 fte) bestaat uit onderwijsassistenten, docentassistenten en niet nader benoemde functies. Ook die groep neemt licht toe.

In de interviews die in de eerste fase werden gehouden, werd door leraren naar voren gebracht dat er volgens hen weinig ondersteuning aanwezig was

[2] Zie www.aandachtsgroepen.nl (OCW) en bijlage 1.

op hun school. De antwoorden van de leraren op dit onderdeel van de verdiepende vragenlijst weerspiegelen die bevindingen (figuur 4.5). De meerderheid van de responderende leraren vindt dat er op hun school weinig (onderwijs)assistenten werkzaam zijn (55%). Slechts een klein deel vindt het aantal assistenten op hun school toereikend (17%). In lijn met deze gegevens vinden docenten dat er onvoldoende ondersteuning beschikbaar is (52%). Een kwart van de leraren is wel tevreden over de mate waarin ze bij hun werkzaamheden worden ondersteund.

Figuur 4.5 Beschikbaarheid assistenten



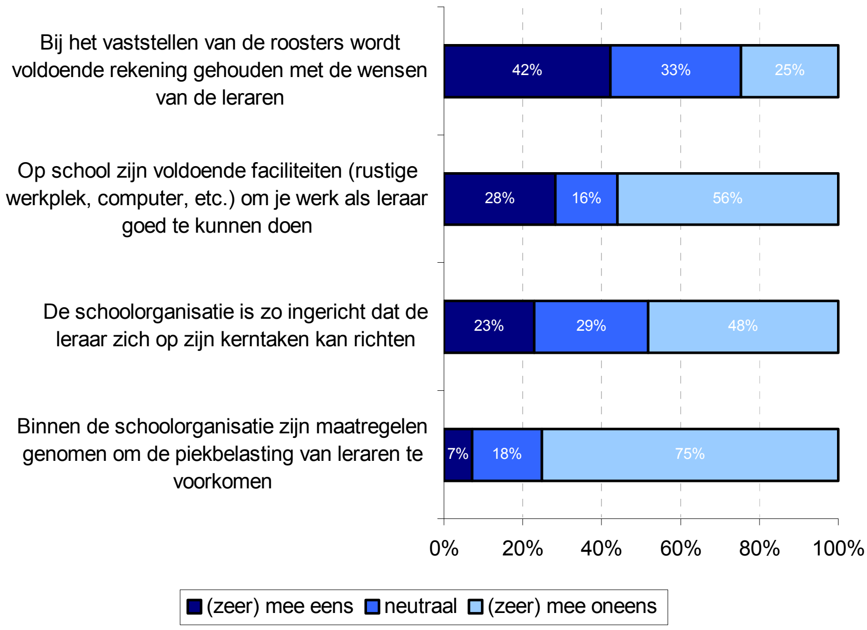
Ook werkzaamheden rondom het lesgeven behoren tot het takenpakket van de leraar, zoals het vermenigvuldigen van lesmateriaal. Om de leraar te ontlasten kan de schoolorganisatie ervoor kiezen meer taken uit te besteden aan assistenten of ondersteuners. De leraren is gevraagd in hoeverre ze worden ondersteund in specifieke taken (de resultaten zijn weergegeven in bijlage 7, tabel B7.10).
Het blijkt dat leraren vinden dat er weinig assistentie voorhanden is voor ondersteuning bij hun kerntaken. Dit geldt voor zowel het uitvoeren als het voorbereiden van lessen, als voor de leerlingbegeleiding (74% tot 88% van de leraren zegt nooit ondersteuning te krijgen bij deze drie hoofdtaken).
Er is vaker ondersteuning bij de meer praktische taken. Leraren kunnen op de meeste assistentie rekenen bij het kopiëren van lesmateriaal en toetsen. Bijna de helft van de leraren krijgt bij deze taak altijd of vaak assistentie.
De meeste assistenten in het voortgezet onderwijs zijn technisch onderwijs-assistenten. Het is dan ook niet verwonderlijk dat vaker assistentie beschik-baar is bij het gebruik van technische apparatuur. Eén op de vijf leraren krijgt in dit geval altijd of vaak ondersteuning en twee op de vijf soms (41%).

Eén op de vier leraren zegt nooit taken uit te voeren die volgens hem of haar ook door assistenten kunnen worden gedaan. Ruim de helft (54%) van de leraren doet dat soms en één op de vijf leraren (22%) zegt dit vaak te doen. In een open vraag vroegen we leraren welke taken dan overgedaraagen konden worden aan assistenten. Zij noemden administratieve werkzaamheden (zoals het bijhouden van absentie), correctie- en nakijkwerk, kopieerwerk, het klaarzetten van materiaal of apparatuur en het toezicht houden (surveilleren) tijdens de les en pauze. Leraren die les geven op een havo/vwo-school geven overigens vaker aan werk te doen dat ook door assistenten kan worden gedaan dan leraren op vmbo-scholen.

4.3.2 Ondersteuning door schoolorganisatie

Figuur 4.6 geeft de mening van leraren weer op vier voorgelegde uitspraken over de ondersteuning die leraren krijgen vanuit de schoolorganisatie. De stellingen in de figuur zijn van boven naar beneden geordend op het percentage van leraren dat het eens is met de stelling. Uit de figuur blijkt over het algemeen dat veel leraren vinden dat de ondersteuning vanuit de schoolorganisatie voor verbetering vatbaar is.

Figuur 4.6 Ondersteuning door de schoolorganisatie



Een aanzienlijk deel van de leraren vindt dat de schoolorganisatie rekening houdt met hun wensen bij het maken van de roosters (42%). Een derde staat hier neutraal tegenover en een kwart van de leraren geeft juist aan dat bij het maken van de roosters weinig tot geen ruimte voor inbreng is.
Volgens ruim de helft van de leraren kunnen de faciliteiten op school, zoals

een rustige werkplek en een computer, op hun school worden verbeterd. Ruim een kwart van hen vindt dat er juist wel voldoende faciliteiten op school aanwezig zijn om het werk als leraar goed te kunnen uitvoeren (28%). Eenzelfde patroon is zichtbaar voor de inrichting van de schoolorganisatie. Een kwart van de leraren vindt dat de schoolorganisatie goed is ingericht, zodat de leraar zich optimaal aan zijn kerntaak kan wijden (23%). Bijna de helft vindt dat de inrichting van de schoolorganisatie voor verbetering vatbaar is (48%).
Het werk van docenten is niet het gehele jaar door even belastend. Veel docenten hebben te maken met piekbelasting, bijvoorbeeld bij de start en afsluiting van het schooljaar. Driekwart van de docenten denkt dat de schoolorganisatie meer of betere maatregelen kan nemen om piekbelasting te voorkomen.

Er zijn hier geen grote verschillen tussen groepen leraren te zien, alleen naar leeftijd zijn er verschillen. Leraren met een leeftijd tussen de dertig en vijftig jaar ervaren minder ondersteuning vanuit de schoolorganisatie dan jongere en oudere leraren.

4.4 Bureaucratie

In de aan het onderzoek voorafgaande literatuurstudie (bijlage 1) concludeerden we dat er nog weinig bekend was over de vraag wat door leraren als bureaucratie wordt ervaren en met welke interne en externe regelgeving en bureaucratische processen en procedures ze te maken hebben. Wel zagen we dat ze enerzijds te maken kunnen krijgen met taken die kunnen voortvloeien uit wetten, regels en afspraken met de landelijke en lokale overheid (bijvoorbeeld taken die verband houden met de zorgstructuur en voortijdig schoolverlaten). Anderzijds krijgen docenten te maken met taken die samenhangen met interne regels en procedures die voortvloeien uit de organisatiestructuur van de instelling en de afspraken die daarbinnen worden gemaakt. Die taken kunnen administratief van aard zijn en gericht op het registreren en verstrekken van informatie of samenhangen met de overlegstructuren die er binnen en buiten de instelling zijn ingesteld.
Om in beeld te brengen in welke mate leraren deze administratieve en overlegtaken als bureaucratisch ervaren hebben we ze gevraagd of ze de uitgevoerde taken zinvol vinden en of ze er veel tijd aan moeten besteden. Bovendien hebben we ze enkele algemene vragen voorgelegd over regels van de overheid en schoolprocedures.

4.4.1 Regels en voorschriften van de overheid

Tabel 4.4 geeft weer in hoeverre leraren zich beperkt voelen door overheidsvoorschriften en hoe duidelijk zij de voorschriften vinden.

Tabel 4.4 Regels en voorschriften van de overheid

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	N
Voelt u zich in de uitvoering van uw werk beperkt door overheidsregels?	2,8%	24,0%	51,9%	21,3%	959
Zijn de voorschriften van de overheid met betrekking tot de uitvoering van uw werk duidelijk?	4,9%	39,6%	46,9%	8,6%	942

De meeste leraren geven aan dat ze niet vaak (soms of nooit) in de uitvoering van hun werk worden beperkt door overheidsregels (73%). Een kwart van de leraren vindt de overheidsregels wel beperkend in hun werk (altijd of vaak, 27%).
De meningen over de helderheid van de overheidsregels zijn verdeeld. Voor een groot deel van de leraren zijn de overheidsregels over het algemeen duidelijk (altijd of vaak 45%). Voor een even groot deel van de docenten zijn de regels soms duidelijk en soms onduidelijk (47%). Een kleine groep vindt overheidsregels altijd onduidelijk (9%).

Verschillen tussen subgroepen van leraren
We vonden verschillen voor aanstellingsomvang, schoolsoort, bevoegdheid, leeftijd en ervaring.
Hoe groter de aanstellingsomvang, hoe vaker leraren zich beperkt voelen door overheidsregels. Leraren die alleen lesgeven op het vmbo en tweedegraads-docenten vinden voorschiften van de overheid vaker onduidelijk dan leraren die op een andere schoolsoort lesgeven. Leeftijd bleek ook van invloed. Oudere leraren (>50) voelen zich vaker beperkt door overheidsregels. Bovendien geldt dat hoe meer ervaring leraren hebben, hoe meer ze zich beperkt voelen door overheidsregels.

4.4.2 Schoolprocedures

Tabel 4.5 geeft de mening van docenten weer op het gebied van organisatie, besluitvorming en (het gebruik van) procedures op hun school.

Tabel 4.5 Organisatie van werk op school

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	N
Voelt u zich in de uitvoering van uw werk beperkt door procedures die er op school worden gehanteerd?	1,7%	21,4%	61,2%	15,7%	995
Vindt u dat het werk binnen uw school goed wordt georganiseerd?	2,0%	43,2%	47,7%	7,2%	1003
Zijn de systemen en formulieren waar u mee moet werken gebruiksvriendelijk?	3,0%	39,2%	51,4%	6,4%	971
Vindt u dat de besluitvorming binnen uw school soepel verloopt?	1,0%	19,7%	57,5%	21,9%	992
Kosten de besluitvormings-procedures binnen de school te veel tijd?	10,3%	40,6%	44,4%	4,7%	978

Net als bij de overheidsregels vinden de meeste leraren de schoolprocedures weinig hinderlijk bij de uitvoering van hun werk. Ruim driekwart van de docenten heeft zelden last van deze procedures (soms of nooit, 77%). Bijna een kwart van de leraren ondervindt meer hinder van de procedures (altijd of vaak 23%).
Leraren zijn minder tevreden over de organisatie van het werk op school. Bijna de helft vindt dat het werk goed wordt georganiseerd en dat de systemen en formulieren waarmee gewerkt moet worden, duidelijk zijn. Ruim de helft geeft echter aan dat dat niet of slechts soms het geval is.
Slechts een op de vijf leraren vindt de besluitvorming op school over het algemeen soepel verlopen (21%, altijd of vaak). Het merendeel vindt dit nooit of soms het geval (22% en 57%). Verder is de helft van de leraren van mening dat de besluitvormingsprocedures binnen de school vaak of altijd veel tijd kosten.
De leraren die al wat langer in het onderwijs werken (de categorie 'tien tot negentien jaar ervaring'), zijn over de organisatie van het werk het minst te spreken. Vmbo-docenten vinden de formulieren en systemen waarmee ze moeten werken,vaker onvriendelijk in het gebruik dan docenten die ook op andere schoolsoorten lesgeven. Hetzelfde geldt voor oudere leraren (>50).

4.4.3 Administratieve werkzaamheden

De regels en procedures van de overheid en het overleg binnen de school brengen een aantal specifieke taken voor de leraren met zich mee, waaraan tijd moet worden besteed. Hoe tijdrovend leraren bepaalde administratieve taken vinden staat weergegeven in figuur 4.7. Ook is in de figuur opgenomen hoe zinvol ze deze taken vinden. De taken in de figuur zijn van boven naar beneden geordend op mate van tijdsbelasting.

Figuur 4.7 Administratieve taken: tijdbelasting en nut

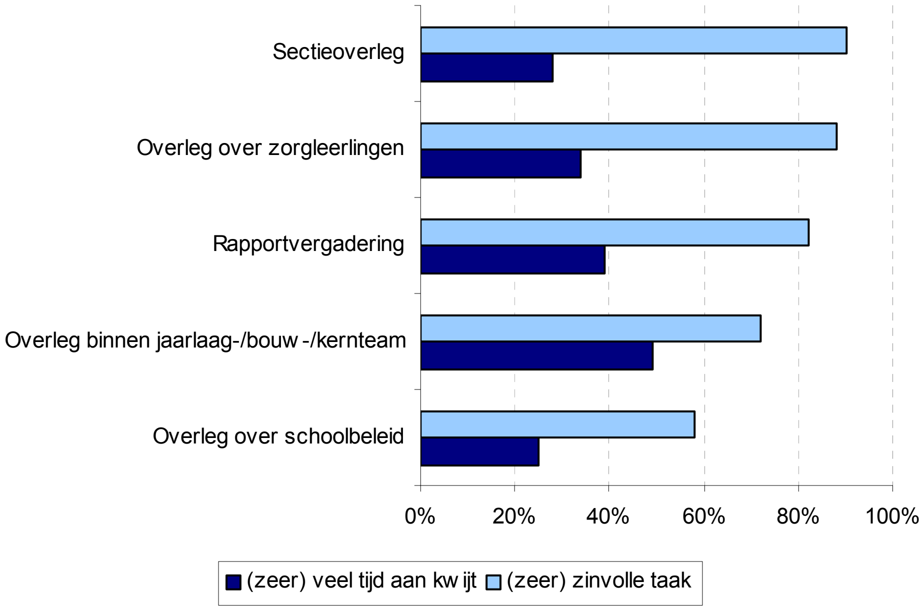


De meeste leraren vinden de administratie rondom leerlingen (zeer) zinvol. Bijna alle leraren vinden het bijhouden van toetsen en vorderingen een zinvolle taak (90%), maar ruim twee derde van de leraren vindt ook dat ze er veel tijd mee kwijt zijn. Hetzelfde geldt voor administratie rondom specifieke leerlingen en zorgdossiers. Veel leraren vinden dit een zinvolle , maar ook een tijdrovende taak (respectievelijk 83% en 51%). Ook het bijhouden van verzuim en absentie vindt ruim driekwart van de docenten zinnig . Er zijn echter veel minder docenten die vinden dat ze er veel tijd aan kwijt zijn (32%).
Minder, maar nog steeds meer dan de helft van de leraren, vindt het lezen en beantwoorden van post, verantwoording afdragen aan anderen en administratie rondom stages zinvol (respectievelijk 63%, 63% en 56%). Correspondentie vindt ruim twee derde van de leraren wel een bezigheid waar (tamelijk) veel tijd mee is gemoeid (67%). Administratie rondom stages kost relatief weinig leraren veel tijd (16%) en iets meer leraren (33%) geven aan veel tijd kwijt te zijn met verantwoording aan partijen uit de omgeving van de school.
Administratieve taken die het gevolg zijn van interne procedures binnen de schoolorganisatie en van overheidsregels, worden slechts door weinig leraren zinvol gevonden (respectievelijk 26,3% en 18,8%) Ongeveer de helft van de leraren staat neutraal tegenover deze administratieve taken. Toch is een klein deel er wel veel tijd mee kwijt (respectievelijk 30% en 11%).

4.4.4 Overleg binnen de school

Leraren hebben in hun werk geregeld te maken met intern overleg. Hoe zinvol en tijdrovend leraren bepaalde vormen van overleg vinden, staat weergegeven in figuur 4.8. De verschillende soorten overleg in de figuur zijn van boven naar beneden geordend op hoe zinvol leraren het overleg vinden.

Figuur 4.8 Overleg: tijdbelasting en nut



Over het algemeen vinden leraren overleg (zeer) nuttig. Met name sectieoverleg, overleg over zorgleerlingen en rapportvergaderingen blijken zinvolle overlegmomenten voor veel leraren (respectievelijk 90%, 88% en 82% onderstreept het belang). Het nut van teamoverleg en overleg over het schoolbeleid wordt door iets minder leraren onderschreven (respectievelijk 72% en 58%).
Het lijkt erop dat naarmate men een bepaald overleg minder zinvol vindt, het aantal leraren dat zegt er veel tijd aan kwijt te zijn, toeneemt. Zo vindt veertig procent van de leraren dat rapportvergaderingen en 49 procent dat teamoverleg veel tijd kosten. Een uitzondering op dit beeld is het overleg over schoolbeleid, maar dat heeft er waarschijnlijk mee te maken dat de meeste leraren hier alleen met algemene schoolvergaderingen te maken hebben en niet met de ontwikkeling van het beleid.

4.5 Werkdruk en werkplezier

Hiervoor hebben we gezien dat leraren zeggen regelmatig meer tijd te besteden aan hun taken dan er in het taakbeleid voor staat. Voor een deel

blijkt die grotere tijdsbesteding een eigen keuze. Ook hebben we gezien dat leraren aan een aantal administratieve en overlegtaken weliswaar veel tijd kwijt zijn, maar dat ze die taken in veel gevallen ook zinvol vinden. Hiermee zijn enkele aspecten van werkdrukte nader belicht. Werkdrukte (de hoeveelheid werk in relatie tot de beschikbare tijd) zegt echter niet alles over de belasting die het werk met zich mee brengt. De taakbelasting en de ervaren werkdruk hangen af van factoren of omstandigheden die belastend zijn (bijvoorbeeld de werkomstandigheden of de organisatie van het werk) en van de individuele belastbaarheid, een subjectief gegeven waarop wij in het onderzoek geen zicht hebben. Bovendien kan de mate van arbeidssatisfactie een rol spelen.[3] In de literatuurstudie werd geconstateerd dat leraren in het voortgezet onderwijs over het algemeen tevreden zijn over hun werk, maar bovendien dat uit verschillende bronnen blijkt dat hun werkdruk relatief hoog is.

In deze laatste paragraaf bekijken we eerst de mate waarin leraren de taken die ze uitvoeren belastend vinden, maar ook de mate waarin ze voldoening halen uit die taken. In het tweede deel van de paragraaf gaan we aan de hand van enkele sets van vragen in op de ervaren werkdruk en op enkele in dit onderzoek relevante aspecten daarvan.

4.5.1 Taakvoldoening en taakbelasting

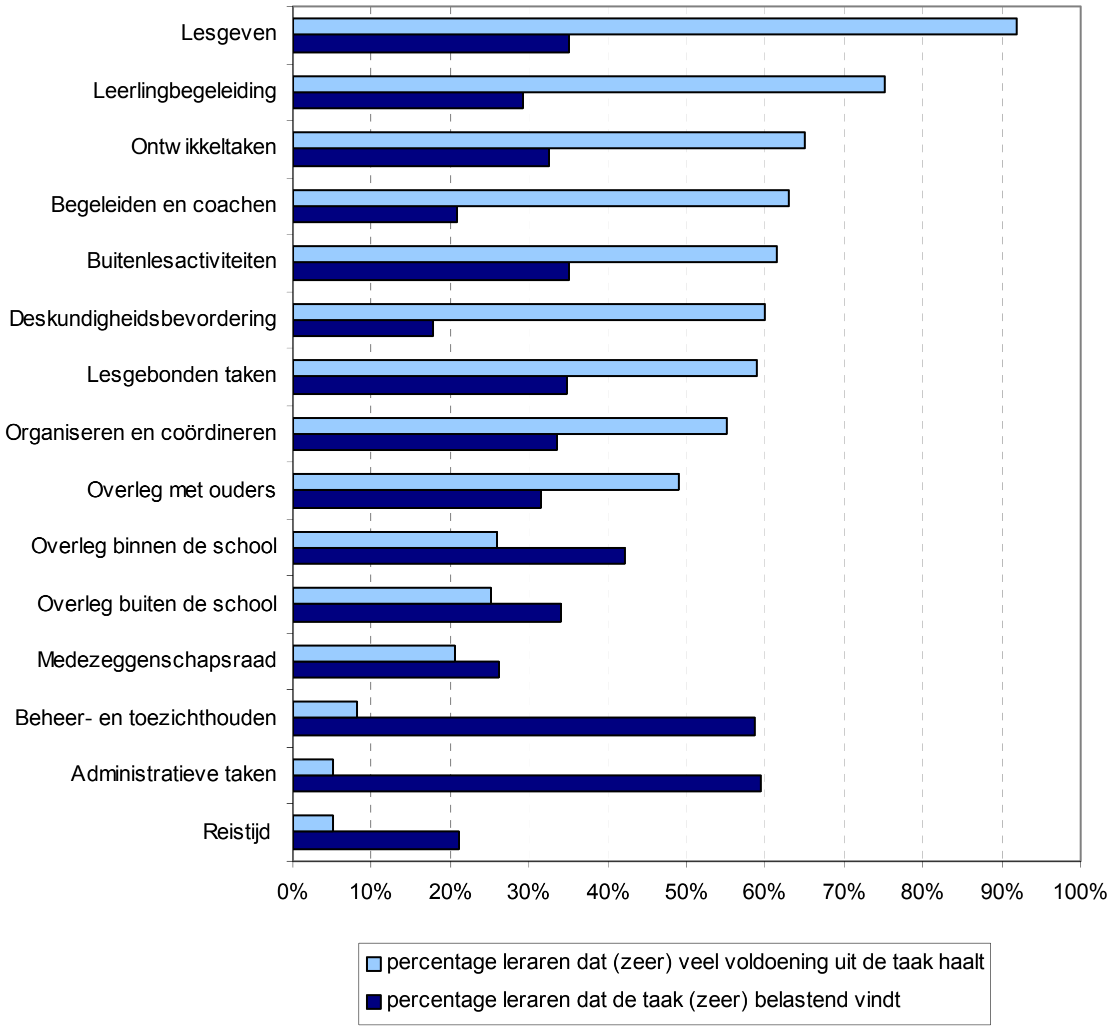
In figuur 4.9 is te zien in welke mate uitgevoerde taken leraren voldoening geven en in welke mate taken als belastend worden ervaren. De taken in de figuur zijn van boven naar beneden geordend op mate van voldoening. De balans valt bij een groot deel van de taken gunstig uit: dat wil zeggen dat er meer leraren zijn die voldoening uit de taak halen dan leraren die de taak belastend vinden. Slechts bij enkele taken is het beeld andersom.

Het is een goede boodschap dat verreweg de meeste leraren (meer dan 90%) veel voldoening halen uit hun kerntaak, het lesgeven. Vooral ook omdat leraren hier op een werkdag het meeste tijd aan besteden, gemiddeld gaat het om 43 procent van de werktijd. Het lesgeven wordt echter ook door een derde van de leraren als belastend ervaren. Na het lesgeven halen leraren het meeste voldoening uit de leerlingbegeleiding. Leraren besteden hier echter gemiddeld genomen maar een klein deel van hun tijd aan (3.4%).

---

[3] In de literatuurstudie werd bijvoorbeeld geconstateerd, dat leraren in het voortgezet onderwijs over het algemeen tevreden zijn over hun werk. Slechts een klein deel (15%) is ontevreden.

Figuur 4.9 Taakvoldoening en taakbelasting



De lesgebonden taken zijn de taken waar leraren na het lesgeven het meeste tijd aan besteden. Zowel qua taakvoldoening als qua taakbelasting behoren deze taken tot de middenmoot. Bijna zestig procent van de leraren haalt (zeer) veel voldoening uit deze taken en derde van de leraren vindt de lesgebonden taken belastend of zeer belastend.

Bij het overleg binnen en buiten de school en de taken die daaronder staan in de figuur slaat de balans om. Dan zijn er meer leraren die de taken als (zeer) belastend ervaren dan leraren die er voldoening uit halen. Aan overleg binnen en buiten de school besteden leraren ongeveer acht procent van hun tijd. Voor zowel beheer- en toezichthoudende taken als administratieve taken geldt dat de taken zeer weinig voldoening opleveren en door veel leraren (zestig procent) als belastend of zeer belastend worden ervaren. Deze taken zijn echter een relatief klein onderdeel van het werk van de leraar. Gemiddeld besteden leraren circa zes procent van hun tijd aan administratie en circa twee procent van hun tijd aan beheer en toezicht houden.

4.5.2 Verschillen in taakvoldoening en taakbelasting

Voor taakvoldoening hebben we onderzocht of subgroepen van leraren significant van elkaar verschillen op de taken waar leraren het meest of minste voldoening uit halen: *lesgeven*, *leerlingbegeleiding*, *beheer- en toezichthoudende taken* en *administratieve taken*. Voor taakbelasting hebben we verschillen onderzocht op de taken *lesgeven*, *beheer- en toezichthoudende taken, administratieve taken en deskundigheidsbevordering.*[4]

Lesgeven
Bij de mate van voldoening en belasting die bij het lesgeven wordt ervaren is een loopbaaneffect zichtbaar. Naarmate leraren langer in het onderwijs werken neemt de voldoening in het lesgeven af. Hiertegenover staat dat naarmate leraren langer in het onderwijs werken, ze het lesgeven wel als minder belastend ervaren. Dat is op zich niet vreemd. Het lesgeven is een kerntaak die in principe de hele loopbaan wordt uitgevoerd. Met de ervaring treedt ook en zekere gewenning op. Na 25 jaar ervaring neemt de ervaren belasting echter weer toe.

Leerlingbegeleiding
Voor leerlingbegeleiding werden geen aantoonbare verschillen gevonden tussen subgroepen van leraren in de mate van voldoening dat deze taak oplevert.

Beheer- en toezichthoudende taken
Uit figuur 4.9 bleek dat beheertaken en toezichthoudende taken niet erg populair zijn. De voldoening in deze taken neemt wel iets toe naarmate men meer ervaring heeft in het onderwijs. Oudere leraren halen ook meer voldoening uit beheer- en toezichthoudende taken dan jongere leraren.
De beheer- en toezichthoudende taken worden door leraren met weinig ervaring (<5 jaar) en leraren met veel ervaring (>20 jaar) minder belastend gevonden dan door andere leraren. In overeenstemming hiermee vinden jongeren (<30) en ouderen (>50) beheer- en toezichthoudende taken minder belastend dan leraren in de overige leeftijdscategorieën. Voor leraren tussen de dertig en veertig zijn deze taken het meest belastend.

Leraren die ook op havo/vwo lesgeven halen minder voldoening uit beheer- en toezichthoudende taken dan leraren die alleen lesgeven op het vmbo. Hetzelfde geldt voor deeltijders ten opzichte van voltijders.
Leraren met een kleine deeltijdaanstelling van minder dan vijftig procent vinden de taken wel minder belastend dan leraren met een aanstelling van grotere omvang.

[4] Deskundigheidsbevordering is weinig belastend en geeft vrij veel leraren voldoening. We vonden verschillen in ervaren belasting voor leeftijd en voor aanstellingsomvang. Jonge leraren vinden deskundigheidsbevordering minder belastend dan oudere leraren. Leraren met een aanstelling van minder dan vijftig procent ervaren deskundigheidsbevordering als meer belastend dan leraren met een aanstelling van grotere omvang.

Administratieve taken
Net als de beheer- en toezichthoudende taken zijn ook de administratieve taken niet de meest favoriete bezigheden van leraren. De mate waarin de administratie belastend is of voldoening geeft hangt samen met verschillen in bevoegdheid, schoolsoort, ervaring, leeftijd en aanstellingsomvang.

Leraren met een eerstegraadsbevoegdheid vinden het uitvoeren van administratieve taken meer belastend dan leraren met een tweedegraads-bevoegdheid. In overeenstemming hiermee vinden leraren die lesgeven op havo of vwo deze taken vaker belastend dan leraren die lesgeven op het vmbo of op een combinatie van vmbo, havo en vwo. Leraren die lesgeven op de havo of vwo of op vmbo, havo en vwo halen minder voldoening uit administratieve taken dan leraren die lesgeven op het vmbo.

Leraren met weinig ervaring in het onderwijs (<5 jaar) en leraren met zeer veel ervaring (>30 jaar) vinden het uitvoeren van administratieve taken minder belastend dan andere leraren. Voor de leeftijd geldt dat leraren tussen de dertig en veertig deze taken relatief vaak belastend vinden en jonge leraren (<30) dit relatief minder belastend vinden.

Ook de aanstellingsomvang speelt een rol in hoe leraren de administratieve taken ervaren. Leraren met een aanstelling van minder dan vijftig procent ervaren administratie namelijk als minder belastend dan leraren met een aanstelling van grotere omvang.

4.5.3 Niveauverschillen en aanwezigheid van zorgleerlingen

Tijdens de interviews in het vooronderzoek gaven leraren aan dat ze de laatste jaren in toenemende mate te maken hebben met zorgleerlingen en met een afname van het basisniveau van de ingestroomde leerlingen. In de verdiepende vragenlijst konden leraren aangeven in welke mate de uitvoering van hun taken belastend is door niveauverschillen tussen leerlingen en door de aanwezigheid van zorgleerlingen. Zie bijlage 7, tabel B7.17 voor een overzicht van de gegeven antwoorden. Bijna veertig procent van de leraren vindt niveauverschillen tussen leerlingen (vaak of altijd) belastend voor de taakuitvoering. Bijna de helft vindt de aanwezigheid van zorgleerlingen (vaak of altijd) belastend voor de taakuitvoering. Het maakt uiteraard wel uit in welke schoolsoort de leraren werkzaam zijn. In de bovenbouw van de havo en het vwo worden leraren minder geconfronteerd met niveauverschillen tussen leerlingen en de aanwezigheid van zorgleerlingen. Zij ervaren die dan ook als veel minder belastend dan leraren op het vmbo. Ook eerstegraadsdocenten worden minder belemmerd door niveauverschillen en zorgleerlingen dan tweedegraadsdocenten.

4.5.4 Werkdruk en werkplezier

Over werkdruk is de onderzoeksliteratuur vrij veel geschreven. Werkdruk

hangt af van de hoeveelheid werk die moet worden verricht, maar ook van de vraag hoe zwaar dat werk wordt gevonden. Of individuen last hebben van hoge werkdruk hangt van veel verschillende factoren af en is voor een groot deel een subjectief gegeven.
Dat werkdruk een belangrijk aandachtspunt is in het voortgezet onderwijs, bleek al uit een onderzoek naar arbeidssatisfactie uit 2004. Bijna twee derde van de leraren gaf toen aan een hoge werkdruk te ervaren.[5] Uit onze resultaten komt hetzelfde beeld naar voren.
Om een nader beeld te krijgen van enkele in het kader van dit onderzoek relevante aspecten van werkdruk zijn in de vragenlijst enkele specifieke sets van vragen opgenomen. Daarbij is gebruikgemaakt van door SKB Vragenlijstservices ontworpen modules.[6] Het was daarbij nadrukkelijk niet de onderzoeksopzet om een compleet werkdrukonderzoek uit te voeren, maar alleen enkele relevante modules te gebruiken in het onderzoek.
De vragenlijst bevatte alleen de subthema's *plezier in het werk*, *werktempo en werkhoeveelheid*, *emotionele belasting*, *taakduidelijkheid* en *taakproblemen* en ten slotte de *werkdrukgevolgen*. Elk subthema bestaat uit een schaal[7] met vier tot zes items (vragen of stellingen). In tabel 4.6 tot en met 4.10 wordt per subthema weergegeven welk percentage van de respondenten een bepaald antwoord heeft gegeven (bijvoorbeeld: altijd, vaak, soms of nooit). Hiernaast is het gemiddelde[8] gepresenteerd.

Plezier in het werk
In tabel 4.6 zijn de antwoorden op de vragen over werkplezier weergegeven. Uit de gemiddelde scores is op te maken dat een ruime meerderheid van de leraren plezier heeft in het werk. Zo is ruim tachtig procent van de respondenten het (helemaal) eens met de uitspraken 'Ik heb plezier in mijn werk' en 'Ik vind mijn werk nog steeds boeiend'. De antwoorden op de andere stellingen zijn een verder bevestiging van dit beeld: steeds heeft tachtig tot negentig procent een positieve houding. Alleen over het idee dat men het werk tot het pensioen moet doen, zijn iets minder leraren positief.

---

[5] Vrielink S., R. Kloosterman en N. van Kessel (2004). *Arbeidssatisfactie in de loopbaan. Een nadere analyse van gegevens uit het personeelsonderzoek 2003 en het mobiliteitsonderzoek 2002*. ITS/Ministerie van OCW, Den Haag.

[6] SKB ontwikkelt modulair opgebouwde vragenlijsten op het terrein van gezondheid en tevredenheid in relatie tot het werk. De meetinstrumenten van SKB worden veel gebruikt voor werkdrukonderzoek en vormen een onderdeel van arbomonitoren.

[7] Monitor@Work © 2007 SKB, Amsterdam.

[8] Voor het berekenen van het gemiddelde is gebruikgemaakt van de waarden die bij de kolomkoppen staan (altijd =1; vaak = 2 etc.). Tenzij anders is aangegeven (voetnoten bij de tabellen) komt een lage score overeen met veel werkdruk of weinig werkplezier.

Tabel 4.6 Plezier in het werk*

	1 Helemaal mee eens	2 Mee eens	3 Neutraal	4 Mee oneens	5 Helemaal mee oneens	Gem.	N
Ik vind mijn werk nog steeds boeiend, elke dag weer	29,8%	51,3%	13,8%	5,0%	0,1%	1,9**	997
Ik doe mijn werk omdat het moet, daarmee is alles wel gezegd	0,4%	4,7%	10,4%	46,5%	38,0%	4,2	998
Na zo'n vijf jaar heb je het in dit werk wel gezien	1,4%	6,0%	12,3%	42,9%	37,3%	4,1	996
Het idee dat ik dit werk nog tot mijn pensioen moet doen, benauwt me	5,9%	16,4%	19,4%	32,6%	25,7%	3,6	997
Ik heb plezier in mijn werk	32,4%	51,2%	13,5%	2,7%	0,2%	1,9**	998
Ik moet telkens weerstand bij mezelf overwinnen om mijn werk te doen	0,5%	4,6%	13,9%	45,8%	35,2%	4,1	995

* Vragen: Monitor@Work © 2007 SKB, Amsterdam.
** In tegenstelling tot de overige vragen van dit subthema komt een lage score hier overeen met meer werkplezier.

Werktempo en werkhoeveelheid

De antwoorden op de vragen over werktempo en werkhoeveelheid zijn gepresenteerd in tabel 4.7. Circa zestig procent van de respondenten vindt dat hij of zij (altijd of vaak) te veel werk heeft te doen en een iets kleiner deel (circa 40%) moet zich vaak haasten of extra hard werken. Desondanks heeft maar een relatief klein deel altijd of vaak te maken met werkachterstanden of problemen met het werktempo (respectievelijk 15% en 10%). Uiteindelijk is er een groep van twintig procent die aangeeft problemen met de werkdruk te hebben, het merendeel heeft dat soms of nooit. Het is de eerste groep die natuurlijk het meest zorg baart.

Tabel 4.7 Werktempo en werkhoeveelheid*

	1 Altijd	2 Vaak	3 Soms	4 Nooit	Gem.	N
Heeft u te veel werk te doen?	18,7%	42,6%	36,7%	1,9%	2,2	999
Moet u extra hard werken om iets af te krijgen?	6,0%	35,6%	54,1%	4,2%	2,6	996
Moet u zich haasten?	4,9%	31,8%	53,4%	9,9%	2,7	999
Heeft u te maken met een achterstand in uw werkzaamheden?	3,5%	12,3%	55,3%	28,9%	3,1	999
Heeft u problemen met het werktempo?	1,4%	8,0%	50,8%	39,8%	3,3	999
Heeft u problemen met de werkdruk?	3,5%	18,5%	61,1%	16,9%	2,9	996

* Vragen: Monitor@Work © 2007 SKB, Amsterdam.

Emotionele belasting

In tabel 4.8 staan de antwoorden op de vragen over emotionele belasting. Ruim dertig procent van de leraren noemt zijn werk desgevraagd (altijd of vaak) emotioneel zwaar. Voor zestig procent van de leraren is dit soms het geval. Ook bij de onderwerpen van de andere items zegt het merendeel van de respondenten dat ze soms voorkomen. Wel geeft bijna veertig procent aan altijd of vaak voor hun werk mensen te moeten kunnen overtuigen of overreden. Dat brengt de aard van het werk met leerlingen en ouders met zich mee. Een kleine tien procent komt vaak of altijd in aangrijpende situaties terecht door het werk, veel leraren (bijna 80 procent) geven aan dat dat soms het geval is.

Tabel 4.8 Emotionele belasting*

	1 Altijd	2 Vaak	3 Soms	4 Nooit	Gem.	N
Is uw werk emotioneel zwaar?	4,7%	26,2%	60,1%	8,9%	2,7	996
Wordt u in uw werk met dingen geconfronteerd die u persoonlijk raken?	1,6%	19,1%	73,8%	5,4%	2,8	994
Heeft u in uw werk contacten met lastige ouders of leerlingen?	4,3%	23,0%	69,2%	3,4%	2,7	995
Moet u voor uw werk mensen kunnen overtuigen of overreden?	4,6%	34,2%	56,4%	4,7%	2,6	996
Komt u door uw werk in aangrijpende situaties terecht?	0,8%	8,6%	78,5%	12,1%	3,0	995

* Vragen: Monitor@Work © 2007 SKB, Amsterdam.

Taakduidelijkheid

Uit tabel 4.9 blijkt dat over het algemeen leraren duidelijkheid hebben over hun

taak. Ten minste tachtig procent van de leraren weet (altijd of vaak) waarvoor hij of zij verantwoordelijk is, wat precies zijn of haar taak is en wat anderen van hem of haar verwachten. Een iets kleiner deel weet (altijd of vaak) wat hij of zij van andere mensen op de afdeling mag verwachten.

Tabel 4.9 Taakduidelijkheid*

	1 Altijd	2 Vaak	3 Soms	4 Nooit	Gem.**	N
Weet u precies wat anderen op uw werk van u verwachten?	14,1%	66,3%	18,4%	1,2%	2,1	997
Weet u precies waarvoor u wel en waarvoor u niet verantwoordelijk bent?	22,0%	60,3%	16,6%	1,0%	2,0	998
Ligt duidelijk voor u vast, wat precies uw taak is?	20,3%	60,9%	17,6%	1,2%	2,0	996
Weet u precies wat u van de andere mensen van uw afdeling mag verwachten?	11,5%	59,7%	27,2%	1,7%	2,2	994

* Vragen: Monitor@Work © 2007 SKB, Amsterdam.

** Voor de schaal taakduidelijkheid komt een lage score overeen met veel taakduidelijkheid (weinig werkdruk).

Taakproblemen

In tabel 4.10 zijn de antwoorden op de vragen over taakproblemen weergegeven. Bijna alle leraren doen wel eens werk waaraan ze een hekel hebben. Acht procent van de leraren zegt dit vaak of altijd te doen. Het percentage leraren dat vaak of altijd werk moet doen dat ze op een andere manier zouden willen doen, is wat hoger, bijna dertien procent. Voor de andere items geeft ongeveer vier procent aan vaak of altijd problemen met de taak te hebben. Het overgrote deel van de leraren zegt echter dat ze soms of nooit met dit soort taakproblemen worden geconfronteerd.

Tabel 4.10 Taakproblemen*

	1 Altijd	2 Vaak	3 Soms	4 Nooit	Gem.	N
Moet u dingen doen in uw werk waaraan u een hekel hebt?	0,2%	7,8%	84,4%	7,7%	3,0	993
Krijgt u tegenstrijdige opdrachten?	0,2%	4,2%	51,9%	43,6%	3,4	990
Moet u uw werk op een andere manier doen dan u zelf zou willen?	1,1%	11,6%	64,3%	23,0%	3,1	992
Moet u werk doen dat u liever niet zou doen?	0,5%	4,2%	79,4%	15,9%	3,1	993
Heeft u conflicten met uw directe leiding over de inhoud van uw taken?	0,7%	3,5%	30,2%	65,6%	3,6	993

* Vragen: Monitor@Work © 2007 SKB, Amsterdam.

Werkdrukgevolgen
We hebben ook enkele vragen over de gevolgen van de werkdruk opgenomen in de vragenlijst. Het betreft hier een korte set van vragen (over verzuim en functioneren) waarop leraren alleen ja of nee konden antwoorden en waar geen verdere nuancering, achtergrond of verduidelijking is gevraagd. Bovendien is uit overleg met SKB gebleken dat de antwoorden gevoelig zijn voor de context waarin ze worden gesteld en de plaats in de vragenlijst waar ze zijn opgenomen (bijvoorbeeld voorafgaand aan of afsluitend op andere modules van een werkdrukonderzoek). We gebruiken hieronder alleen de gecombineerde resultaten om verschillen tussen groepen leraren in beeld te brengen en in samenhang met de andere vragen eventuele risicogroepen te identificeren.

4.5.5 Schaalscores en verschillen tussen groepen

Van de hierboven besproken subthema's zijn schaalscores berekend door het aantal gescoorde punten te delen door de maximaal haalbare score en de uitkomst vervolgens te vermenigvuldigen met 100.[9] Op deze manier kan voor elke schaal een score tussen 0 en 100 worden behaald. De vragen zijn zo ge(her)codeerd, dat een hoge schaalscore in alle gevallen overeenkomt met een ongunstige uitkomst (voor de leraar, in dit geval). Met andere woorden: hoe hoger de score, hoe hoger de werkdruk en hoe minder werkplezier. In tabel 4.11 is een overzicht gegeven van de gemiddelde schaalscores. Ook geeft de tabel de standaarddeviatie (spreidingsmaat) en het aantal respondenten dat de vragen van het subthema volledig beantwoordden weer. We merken op dat voor het subthema *werkdrukgevolgen* de spreiding heel groot is. Als we dit nader bekijken blijkt dat het aantal respondenten afneemt met het hoger worden van de score. Anders gezegd: veel leraren hebben een lage score op deze schaal en weinig leraren hebben een hoge score op deze schaal.

Tabel 4.11 Werkdruk en werkplezier schalen*

Schaal	Gemiddelde schaalscore**	Standaarddeviatie	Aantal
Plezier in het werk	24,6	17,5	987
Werktempo en –hoeveelheid	40,2	17,9	999
Emotionele belasting	40,6	14,0	996
Taakduidelijkheid	35,2	17,4	997
Taakproblemen	25,4	12,3	994
Werkdrukgevolgen	29,8	26,3	985

* Vragen: Monitor@Work © 2007 SKB, Amsterdam.
** Op schaal 0-100, hoge score=minder gunstige uitkomst voor de leraar.

[9] De berekening is in lijn met Dijkstra L., Kroft H., Oomkes K. (red.) (2004). *Handleiding Monitor Arboconvenanten, 2e Herziene druk*, Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

4.5.6 Verschillen tussen subgroepen in werkdruk en werkplezier

Met behulp van de bovengenoemde schaalscores hebben we onderzocht of er tussen subgroepen van leraren significante verschillen zijn. We gaan daarbij ook in op enkele in het oog springende interactie-effecten.

Leeftijd en ervaring
Op verschillende werkdrukschalen werden er significante verschillen gevonden tussen jongere en oudere leraren en tussen leraren met meer of minder ervaring in het onderwijs. Het gaat om *werkdrukgevolgen*, *werktempo en werkhoeveelheid*, *taakduidelijkheid* en *taakproblemen*.

Leraren in de leeftijd van dertig tot veertig jaar voelen vaker de gevolgen van de werkdruk en ze vinden het werktempo en de werkhoeveelheid hoger dan leraren in de overige leeftijdscategorieën. Het werktempo en de werkhoeveelheid worden het laagst gevonden door de leraren jonger dan dertig jaar. De jongste leraren (<30 jaar) hebben ook minder problemen met de inhoud van hun taken dan oudere leraren en ze ervaren minder werkdrukgevolgen.
Voor veel werkdrukaspecten zijn de jongste leraren dus blijkbaar in het voordeel. Een uitzondering daarop is taakduidelijkheid. Met name leraren jonger dan dertig jaar weten niet goed wat er van ze wordt verwacht. Zoals te verwachten geldt dat hoe langer men in het onderwijs werkt, hoe beter men weet wat van hem of haar wordt verwacht.

De negatieve gevolgen van werkdruk nemen in eerste instantie toe met de ervaringsjaren, totdat een ervaring van vijftien jaar is bereikt, dan nemen ze weer af. Er blijkt echter ook een interactie-effect te zijn tussen ervaring en aanstellingsomvang op werktempo en werkhoeveelheid. Beginnende leraren hebben meer problemen met werktempo en werkhoeveelheid wanneer zij meer dan vijftig procent werken.

Aanstelling
Ook de aanstellingsomvang van leraren hangt samen met sommige aspecten van werkdruk. Er werden verschillen gevonden op de schalen *taakproblemen, werktempo en werkhoeveelheid en werkdrukgevolgen.*
De leraren met een kleine deeltijd aanstelling (minder dan 50 procent) hebben minder problemen met hun taakinhoud dan leraren met een grotere aanstellingsomvang. Ze beoordelen het werktempo en de werkhoeveelheid een stuk lager en ze krijgen minder vaak te maken met de negatieve gevolgen de van werkdruk. Leraren met een deeltijdaanstelling van boven de vijftig procent hebben weer vaker met negatieve gevolgen te maken dan leraren met een voltijdaanstelling.

Uit een interactie-effect van bevoegdheid en aanstellingsomvang op de werkdrukschaal *taakproblemen* blijkt dat eerstegraadsleraren met een voltijd-aanstelling meer problemen ervaren met hun taak of onduidelijkheid hebben

over de inhoud van hun taak dan eerstegraadsleraren met een kleinere aanstellingsomvang. Voor tweedegraadsleraren werd dit in verschil tussen aanstellingsomvang niet gevonden.

Bevoegdheid, schoolsoort en onderbouw/bovenbouw
Op de schalen *taakduidelijkheid*, *emotionele belasting*, *plezier in het werk, en werkdrukgevolgen*, werden er verschillen gevonden tussen subgroepen die zijn ingedeeld op onderwijsbevoegdheid, schoolsoort of onderbouw/bovenbouw.

Over het algemeen kunnen we vaststellen dat tweedegraadsleraren in vergelijking met leraren met een eerstegraadsbevoegdheid minder duidelijkheid hebben over hun taken, meer emotionele belasting ervaren, minder plezier hebben in hun werk en meer negatieve gevolgen van werkdruk ondervinden Onbevoegden hebben het minst vaak te maken met negatieve gevolgen van werkdruk.

In lijn met de verschillen naar bevoegdheid vinden we ook verschillen naar schoolsoort. Leraren die lesgeven in havo of het vwo ervaren meer taakduidelijkheid dan andere leraren. De emotionele belasting is voor hen het laagst en ze hebben meer plezier in hun werk dan andere leraren. De emotionele belasting voor leraren die in het vmbo lesgeven, is beduidend hoger dan voor leraren die in andere schoolsoorten lesgeven. Leraren in de onderbouw van het vmbo ervaren de hoogste emotionele belasting en ze hebben beduidend minder plezier in hun werk dan andere leraren.

4.5.7 Risicogroepen

Met behulp van een clusteranalyse over alle door ons gebruikte ‘werkdruk- en werkplezierschalen’ werden twee clusters onderscheiden: een cluster van leraren met relatief weinig last van werkdruk (86%, 810 leraren, cluster 1) en een cluster van leraren relatief veel last van werkdruk (14%, 135 leraren, cluster 2). We gaan ervan uit dat deze groep van veertien procent van de deelnemende leraren degenen zijn voor wie de werkdruk een probleem vormt of kan gaan vormen. De vraag is nu hoe de groep met relatief veel last van de werkdruk zich onderscheidt van de andere leraren.

Voor verschillende achtergrondvariabelen is onderzocht of de beide clusters erop verschillen. Voor leeftijd, ervaring, geslacht, aanstellingsomvang, onderbouw/bovenbouw, regio of vakgebied werden er geen significante verschillen tussen de clusters gevonden.
Wel werden er significante verschillen gevonden tussen de clusters voor bevoegdheid en schoolsoort. In de groep leraren die aangeven veel last van werkdruk te hebben, zijn de tweedegraadsleraren relatief oververtegen

woordigd.[10] Van de betreffende groep leraren heeft circa een derde een eerstegraadsbevoegdheid en circa twee derde een tweedegraadsbevoegdheid. Van de groep met relatief weinig last van werkdruk heeft de helft een eerstegraadsbevoegdheid en de andere helft een tweedegraadsbevoegdheid.

In tabel 4.12 wordt zichtbaar dat er relatief gezien meer tweedegraadsleraren dan eerstegraadsleraren in de groep met veel werkdruk vallen (18% van het totale aantal tweedegraadsleraren versus 11% van het aantal eerstegraadsleraren).

Tabel 4.12 Verdeling van de werkdruk over de bevoegdheid

Bevoegdheid	Clusters		
	Relatief weinig last van werkdruk	Relatief veel last van werkdruk	N
Eerstegraads	88,6%	11,4%	402
Tweedegraads	82,1%	17,9%	430
Totaal	85,2%	14,8%	832

De resultaten voor schooltype zijn hiermee in overeenstemming. Tabel 4.13 laat zien dat de leraren die alleen op de havo of het vwo lesgeven, minder vaak in de groep vallen met relatief veel last van werkdruk dan leraren die (ook of alleen) op het vmbo lesgeven. Van de leraren die alleen in het praktijkonderwijs lesgeven, lijkt ruim een kwart in de groep met veel last van werkdruk te vallen. Dit is echter een te kleine groep om harde uitspraken over te kunnen doen.

Tabel 4.13 Verdeling van de werkdruk over de schoolsoorten

Schoolsoort	Clusters		
	Relatief weinig last van werkdruk	Relatief veel last van werkdruk	N
Havo/vwo	89,3%	10,7%	347
Vmbo/havo/vwo	83,8%	16,2%	253
Vmbo	84,5%	15,5%	284
Praktijkonderwijs	72,7%	27,3%	22
Totaal	85,9%	14,1%	906

Behalve het onderzoeken van de verschillen tussen de hierboven beschreven clusters in achtergrondvariabelen, hebben we per werkdrukschaal een regressieanalyse gedaan. Met deze analyses is onderzocht welke

[10] Leraren met een andere of geen bevoegdheid zijn bij deze analyse buiten beschouwing gelaten.

achtergrondkenmerken de mate van werkdruk of werkplezier voorspellen.[11] De regeressieanalyse levert geen samenhang op tussen de scores op de verschillende werkdrukschalen en de onderzochte achtergrondvariabelen.

Verschillen op andere thema's
Omdat we behalve voor wat betreft onderwijstype en bevoegdheid niet hebben kunnen aantonen dat de clusters op andere achtergrondkenmerken van elkaar verschillen, hebben we onderzocht of de groepen van elkaar verschillen in hun takenpakket en tijdsbesteding, in hun regelmogelijkheden in het rooster, in hun visie op de ondersteuning die ze vanuit de schoolorganisatie krijgen en in hun bureaucratiebeleving. Er zijn hierin duidelijke verschillen tussen de groepen te zien in de te verwachten richting.

Taken en takenpakket
Van enkele taken geven de leraren uit het cluster met veel last van werkdruk vaker aan dat ze er meer tijd aan besteden dan in hun takenpakket staat. Het gaat dan om de taken lesvoorbereiding en leerlingbegeleiding. Voor de andere taken werden geen verschillen tussen de leraren gevonden.

Als leraren meer tijd aan hun taken besteden, dan doen degenen met veel last van werkdruk dit vaker omdat zijn zich hiertoe verplicht voelen. De andere leerkrachten doen dit vaker uit eigen keuze omdat ze de taak leuk of zinvol vinden. Alleen bij de taken ontwikkeling van schoolbeleid en het begeleiden van nieuwe leraren werd dit groepsverschil niet gevonden.

Rooster
Leraren uit beide groepen verschillen niet in de invloed die ze kunnen uitoefenen op het rooster. Wel vinden leraren met veel last van werkdruk vaker dat de roosters niet tijdig beschikbaar zijn.

Ondersteuning
De leden van de twee clusters verschillen ook in de mate waarin ze vinden dat ze voldoende worden ondersteund in hun werk. Leraren uit de groep die veel last van werkdruk zegt te hebben, vinden vaker dat ze werk doen dat beter door onderwijsassistenten zou kunnen worden gedaan. Ook vinden ze minder vaak dat ze bij het vermenigvuldigen van lesmateriaal of toetsen kunnen rekenen op assistentie. De groepen verschillen niet van elkaar in de mate waarin ze zeggen een beroep te kunnen doen op assistentie bij het lesgeven, bij het voorbereiden van lessen of bij de leerlingbegeleiding. Ook de andere leraren geven aan dat dit weinig gebeurt in het voortgezet onderwijs.

Leraren uit de groep met veel last van werkdruk zijn ook negatiever over de

[11] In de regressieanalyse werd opgenomen: leeftijd, geslacht, regio (vier grote steden of niet), aanstelling (vast/tijdelijk), aanstellingsomvang, bevoegdheid, onderbouw/bovenbouw en vakgebied. De proportie verklaarde variantie (maat voor effectgrootte) van de gezamenlijke achtergrondvariabelen was voor elk van de regressieanalyses laag.

ondersteuning die ze krijgen vanuit de schoolorganisatie. Ze vinden

- vaker dat er te weinig onderwijsassistenten werken op de school;
- minder vaak dat er maatregelen genomen zijn om piekbelasting te voorkomen;
- minder vaak dat er met het vaststellen van de roosters voldoende rekening wordt gehouden met hun wensen;
- minder vaak dat de schoolorganisatie zo is ingericht dat de leraar zich op zijn kerntaken kan richten;
- minder vaak dat er voldoende faciliteiten zijn om je werk als leraar goed te kunnen doen.

Bureaucratiebeleving
De leden van de twee clusters verschillen ook van elkaar in hun bureaucratiebeleving. De leraren die relatief veel last van werkdruk hebben, zeggen bijvoorbeeld vaker dat ze zich in de uitvoering van hun werk beperkt voelen door overheidsregels, ze vinden minder vaak dat het werk binnen hun school goed wordt georganiseerd en vinden ook minder vaak dat de besluitvorming binnen de school goed verloopt.

LITERATUUR

Backbier, E., S. Frielink, M. Groeneveld, J. Simons (2001) *Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs. Kalenderjaar 2000.* Den Haag: B&A groep Beleidsonderzoek & Advies BV.

Blank, J., B. van Hulst, P. Koot (2007) *Overhead of Onderwijs. Een benchmark van de allocatie van middelen in onderwijsinstellingen voor voortgezet onderwijs.* Rotterdam/Delft: Institute for Public Sector Efficiency Studies/ECORYS.

Commissie Onderwijstijd (2008) *De waarde van een norm. Advies van de Commissie Onderwijstijd.* Den Haag.

Van Cooten, E.S., M. Groenewoud, S. van Otterloo, F.Berndsen, S. van der Ploeg (2007) *Onderwijstijd en lesuitval in het voortgezet onderwijs 2007-2008.* Amsterdam, Regioplan Beleidsonderzoek.

Dijkstra L., Kroft H., Oomkes K. (red.) (2004) *Handleiding Monitor Arboconvenanten*, 2e Herziene druk, Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

Donker van Heel, P.A., F. van Zutphen, C.P.A. Zoon (2004) *Regeldruk voor OCW-instellingen. Een onderzoek in de sectoren PO, BVE, OWB, WO en podiumkunsten.* Rotterdam Ecorys-NEI.

Inspectie van het Onderwijs (2007) *De staat van het onderwijs. Onderwijs-verslag 2005 / 2006.* Utrecht, Inspectie van het Onderwijs.

Instituut voor Onderzoek van de Overheidsuitgaven (2004) *Bureaucratisering en schaalfactoren in het onderwijs. Studie.* Den Haag: IOO/Onderwijsraad.

Van Kessel, N., B. Kurver, F. Wartenbergh-Cras. (2007) *Aandachtsgroepen-monitor 2006. Resultaten van een onderzoek naar de inzet van personeel in het onderwijs, arbeidsduurverlenging en scholing*. ITS, Nijmegen

Koppens, J., L. Nieuwland, D. Bruinzeel (2005) *“Werkdruk of werkdrukte?” Werkdruk in organisatie- veranderkundig perspectief.* Tilburg: IVA

Ministerie van BZK (2007) *Personeels- en Mobiliteitsonderzoek Overheidspersoneel 2006.* Den Haag: Ministerie van BZK.

Onderwijsraad (2004). *Bureaucratisering in het onderwijs. Verkenning.* Den Haag: Onderwijsraad.

Ploeg, J. van der, E. Scholte (2003) *Arbeidssatisfactie onder leerkrachten.* In Pedagogiek p.276-290.

Schoenmakers, F., & R. Hoffius (2005) *Ontwikkeling werkdruk in het onderwijs 1999-2003. Eindrapport.* Leiden: Research voor Beleid.

Smulders, P.G.W., S.N.J. Van de Bossche, en C.L.H. Hupkens (2007) *Vinger aan de pols van werkend Nederland.* Hoofddorp: TNO.

Veldhoven, M. van, Meijman, T.F. (1994) *Het meten van psychosociale arbeidsbelasting met een vragenlijst: de vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid VBBA.* Amsterdam: NIA.

Vermeulen, M. (red.)(2000) *De praktijk van taakbeleid*. Tilburg: IVA.

Vrielink S., R. Kloosterman en N. van Kessel (2004). *Arbeidssatisfactie in de loopbaan. Een nadere analyse van gegevens uit het personeelsonderzoek 2003 en het mobiliteitsonderzoek 2002.* Nijmegen: ITS / Den Haag: Ministerie van OCW.

Vrieze, G., L. Houben, N. van Kessel. (2003) *Functiedifferentiatie in het onderwijs. Verdiepingsstudie aandachtsgroepenmonitor 2003.* Nijmegen: ITS.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1

Literatuurstudie

1.1 Inleiding

Ter voorbereiding op de uitgebreide tijdsmeting van leraren in het voortgezet onderwijs en het verdiepende onderzoek naar de relatie tussen tijdsbesteding en werkdruk, bureaucratie en organisatie werd onderzocht wat hierover in de literatuur reeds bekend is. In deze bijlage doen we verslag van dit literatuuronderzoek. De basis voor het literatuuronderzoek vormt het voorgaande onderzoek over tijds- en taakbesteding bij leraren in het vo over het kalenderjaar 2000 (Backbier, Frielink, Groeneveld, Simons, 2001). In paragraaf 1.2 wordt hier dan ook eerst ingegaan op de tijdsbesteding van de leraren. Er wordt aandacht besteed aan de verdeling van de tijdsbesteding over het schooljaar alsook aan de verdeling van de tijd over de verschillende taken. In paragraaf 1.3 wordt beschreven wat er bekend is over de taakbelasting en werkdruk van leraren. Er wordt daarbij onder andere aandacht besteed aan de vergelijking met werkdruk in andere sectoren. De organisatie van het onderwijs wat betreft het taakbeleid, de functiedifferentiatie en de inzet van onderwijsondersteunend personeel wordt besproken in paragraaf 1.4. Ten slotte komt in paragraaf 1.5 ook de bureaucratie in het onderwijs aan de orde.

1.2 Tijd- en taakbesteding in het voortgezet onderwijs

Backbier e.a. (2001) onderzocht de tijds- en taakbesteding van leraren in het voortgezet onderwijs over het jaar 2000. Behalve aan tijds- en taakbesteding richtte het onderzoek zich ook op taakbelasting en deskundigheidsbevordering. De taakbelasting komt in paragraaf 1.3 aan de orde. In tabel 1.1 wordt een overzicht gegeven van de vier hoofdvragen uit het eerdere onderzoek.

Gedurende het kalenderjaar 2000 gingen de onderzoekers elke week op bezoek bij een aantal scholen voor voortgezet (speciaal) onderwijs om gegevens te verzamelen over de *feitelijke taakomvang* en *taakbesteding* van leraren in de voorgaande week.

Tabel B1.1 Onderzoeksvragen onderzoek Backbier e.a. (2000)

Onderzoeksvragen uit eerder onderzoek
1. Hoe is het gesteld met de taakbesteding van leraren en komt deze overeen met de in cao en raamovereenkomsten afgesproken verdeling over lessen, deskundigheidsbevordering en overige taken?
2. Hoe hoog is de ervaren taakbelasting en welke aspecten van het werk worden door leraren als het meest belastend ervaren?
3. Komen leraren voldoende toe aan deskundigheidsbevordering en nascholingsactiviteiten en is de taakbelasting daarin een belemmerende factor?
4. Is er verschil in taakbesteding en taakbelasting tussen leraren die werkzaam zijn op scholen die wel taakbeleid voeren en leraren op scholen die geen taakbeleid voeren?

Op basis van de verzamelde gegevens over de *formele aanstellingsomvang* en de *feitelijke taakomvang* berekenden de onderzoekers de *werkdrukte* van de leraren. In deze maat voor werkdrukte werd uitgedrukt óf en hoeveel leraren gemiddeld meer of minder werken dan zij formeel zouden moeten werken. Ruwweg kwam het erop neer dat over een heel jaar genomen de gemiddelde leraar niet te veel werkte. De werklast is echter niet gelijkmatig over het jaar verdeeld.

1.2.1 Verdeling van de tijdsbesteding over het jaar

In de cao voor het voortgezet onderwijs staat dat een fulltime aanstelling voor leraren 1659 klokuren bedraagt. Er wordt daarbij uitgegaan van een arbeidsduur van 36,86 uur in totaal 45 werkweken. Omdat in de praktijk minder weken wordt gewerkt, moet de werklast in minder weken worden opgebracht. Hieruit kunnen we concluderen dat de arbeidsduur in dergelijke weken daarom fors hoger is. Bij een schooljaar van 40 weken komt dit neer op 41,48 uur per week. Bij een kleiner aantal schoolweken of bij ongelijkmatige verdeling van de werkzaamheden over het schooljaar kunnen er perioden zijn met zeer hoge werkdrukte. Bovendien is in deze berekening nog geen rekening gehouden met overwerk, doordat leraren meer tijd nodig hebben om hun taak goed uit te voeren dan er binnen de normjaartaak en het taakbeleid voor is gereserveerd. De mate van overwerk zal ook afhankelijk zijn van de competenties en de taakopvatting van de betreffende leraar.

Uit het onderzoek van Backbier e.a. (2001) bleek dat er inderdaad duidelijk sprake is van pieken en dalen in een schooljaar. Ruim de helft van de leraren geeft zelf ook aan dat zijn of haar werkzaamheden niet gelijkmatig over het jaar zijn verdeeld. Sommige drukke periodes gelden speciaal voor individuele leraren. Het gaat dan bijvoorbeeld om extra drukte als gevolg van decaangesprekken, invalwerk, huisbezoeken, MR-vergaderingen, bijscholing en inloopweken. Daarnaast zijn er periodes die voor veel leraren gelden, zoals extra drukte rond de start van het schooljaar, de proefwerkperiodes, de rapportenperiodes, de examens en het afsluiten van het schooljaar. Ook de periodes rond de feestdagen en rond speciale activiteiten zijn extra druk.

1.2.2 Verdeling van de tijd over verschillende taken

De schoolbezoeken uit het onderzoek van Backbier e.a. gaven ook informatie over hoe de aan werk bestede tijd is verdeeld over de verschillende taken. Zie tabel 1.2 voor een overzicht. De meeste tijd wordt besteed aan het lesgeven (39%), gevolgd door lesgebonden taken (24%) en overige taken exclusief deskundigheidbevordering, ziekte, verlof en reistijd (20%). Verhoudingsgewijs wordt er veel tijd besteed aan lesgebonden taken en overige taken. Verder bleek dat parttime leraren gemiddeld meer overuren maakten dan leraren met een fulltime aanstelling en dat oudere leraren relatief meer overuren maakten dan jongere leraren.

Tabel B1.2 Relatief bestede tijd aan leraarstaken

Taken	Percentage van de gewerkte tijd
Lesgeven	39%
Lesgebonden taken	24%
Leerlingbegeleiding	3%
Buitenlesactiviteiten	6%
Beheers- en toezichthoudende taken	3%
Organiserende en coördinerende taken	7%
Overleg binnen de school	6%
Overleg buiten de school	2%
Deskundigheidsbevordering	6%
Reistijd	1%
Ziekte	1%
Buitengewoon verlof	0%
Anders	2%

1.3 Taakbelasting en werkdruk

1.3.1 Taakbelasting

Om zicht te krijgen op de werkdruk van leraren is naast de taakomvang ook de taakzwaarte van belang. Een deel van de leraren die deelnamen aan de module over taakomvang en taakbesteding van Backbier e.a. (2001) vulde daarom ook een vragenlijst in over *taakbelasting*. Hierin konden zij onder andere aangeven hoe zwaar zij verschillen taken vonden. Leerlingbegeleiding werd gemiddeld het zwaarst gevonden, 46% van de laren vond dit (zeer) zwaar. Hierop volgen het organiseren van buitenlesactiviteiten (42%), de lesgebonden taken (40%) en het lesgeven zelf (36%). De twee zwaarste taken kosten relatief weinig tijd, maar de kerntaken, het lesgeven en de lesgebonden taken worden ook vaak zwaar gevonden. De ervaren taakbelasting in het voortgezet onderwijs is gemiddeld dan ook hoger dan van hoger opgeleiden in andere sectoren.

1.3.2 Werkdruk

Over werkdruk in het onderwijs is veel geschreven. Werknemers in het onderwijs zijn vaker ontevreden over de hoeveelheid werk en over de werkstress dan in andere sectoren, blijkt uit het personeels- en mobiliteitsonderzoek dat regelmatig onder overheidspersoneel wordt gehouden (ministerie van BZK, 2007). Ook uit de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden (NEA) blijkt dat de werkdruk in de sector onderwijs hoger is dan in andere sectoren, al zijn de verschillen klein (Smulders, Van de Bossche, Hupkens, 2007). Diverse onderwijssectoren, waaronder vmbo en vwo, scoren zelfs zeer hoog op werkdruk. In de NEA ging het niet alleen om de leraren, maar om alle werknemers uit het onderwijs. In de hele sector wordt gemiddeld 5,2 uur per week overgewerkt.[1] Gemiddeld over alle sectoren is dit 5,4 uur.

Omdat de werkdruk in het vo relatief hoog is, is via arboconvenanten getracht de werkdruk te verminderen. Uit een onderzoek in opdracht van het Vervangingsfonds (Schoenmakers & Hoffius, 2005) bleek dat, net als in het basisonderwijs en het speciaal onderwijs, de werkdruk van onderwijsgevend personeel in het voortgezet onderwijs tussen 1999/2000 en 2003 inderdaad was afgenomen.[2] Deze afname geldt voor verschillende aspecten, zoals voor het beslag dat wordt gelegd op de vrije tijd, alsook voor de tijd die beschikbaar is voor het bestuderen van nieuw lesmaterieel en voor de tijd die beschikbaar is om het werk goed te doen. De ervaren belasting door de tijd die beschikbaar is om lessen voor te bereiden en de tijd die beschikbaar is om werk van leerlingen na te kijken, is niet veranderd in het voortgezet onderwijs. Er zijn ook verschillen in achtergrondkenmerken onderzocht. De afname in werkdruk bleek voor mannen sterker afgenomen dan voor vrouwen en voor oudere werknemers sterker afgenomen dan voor jongere werknemers.

Zoals we eerder al aanstipten gaat het bij *werkdruk* zowel om de *werkdrukte* (hoeveelheid werk) als de *taakbelasting* (mate van belasting van het werk). In het hierboven beschreven onderzoek van Schoenmakers en Hoffius (2005) is werkdruk vooral opgevat als werkdrukte. De nadruk ligt er in dat onderzoek op of er voldoende tijd is voor de verschillende taken. De werkdrukte hangt zowel af van de aanstellingsomvang als de feitelijk gewerkte uren. De taakbelasting hangt af van factoren of omstandigheden die belastend zijn én van de belastbaarheid van het individu. Of individuen last hebben van (te) hoge werkdruk hangt van veel verschillende factoren af en is voor een groot deel subjectief. Zie voor een model Koppers, Nieuwland en Bruinzeel (2005), pagina 2.

---

[1] In hoeverre dit echt gaat om extra gewerkte uren te opzichte van de normjaartaak of om compensatie-uren vanwege het lage aantal lesweken is ons niet bekend.

[2] Voor het onderzoek werd gebruikgemaakt van gegevens uit twee eerdere onderzoeken, het stresspreventieproject uit 1999/2000 uitgevoerd door de Universiteit van Maastricht bij 40.000 werknemers in po en vo en de Schoolgezondheidsmeter uit 2003 uitgevoerd door het IVA bij een representatieve steekproef van onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel in po en vo.

Een onderwerp wat gerelateerd is aan *werkdruk* is de *arbeidssatisfactie*. Van der Ploeg & Scholte (2003) onderzochten de arbeidssatisfactie van leraren in po, vo en so met behulp van ASI (Arbeidssatisfactie Index). Er deden 435 leraren uit het voortgezet onderwijs aan het onderzoek mee. De auteurs hanteren de volgende definitie: “*Arbeidssatisfactie is een attitude gebaseerd op een evaluatie van relevante aspecten van het werk en van de werksituatie*” (p.277).
De ASI heeft vijf subschalen die achtereenvolgens de mate van tevredenheid over de ondersteuning bij het werk, de autonomie in het werk, de relaties met collega’s, de materiële arbeidsvoorwaarden en de aard van het werk beogen te meten. Uit de resultaten blijkt dat leraren gemiddeld tevreden zijn over hun werk. Van de leraren uit het voortgezet onderwijs is 33 procent over het algemeen zeer tevreden en 32 procent overwegend tevreden. Van deze leraren was 20 procent neutraal over de werktevredenheid, 10 procent was overwegend ontevreden en 5 procent was zeer ontevreden. De tevredenheid was niet gelijk over de subschalen verdeeld. Leraren vo zijn het meest tevreden over de aard van het werk, gevolgd door ondersteuning, onderlinge relaties en autonomie. Een stuk minder tevreden zijn ze over de arbeidsvoorwaarden. Verder zijn parttimers meer tevreden over de arbeidsvoorwaarden dan leraren die fulltime werken.

Over het algemeen (alle leraren samen) zijn vrouwelijke leerkrachten meer tevreden dan mannen, jongere leraren meer tevreden dan oudere leraren en leraren met minder opleiding meer tevreden dan leraren met meer opleiding. Schoolgrootte en schooltype bleken niet samen te hangen met de tevredenheid over het werk.

1.4 Taakbeleid, functiedifferentiatie en ondersteuning

1.4.1 Taakbeleid

Om de hoge werkdruk in het onderwijs te verminderen, is in de onderwijs-cao de verplichting opgenomen om op scholen taakbeleid uit te voeren. Vermeulen e.a. (2000) onderzochten de stand van zaken met betrekking tot taakbeleid in scholen. Er werd de volgende definitie gehanteerd: ”*Taakbeleid is de optimale afstemming tussen het takenpakket van de school enerzijds en de capaciteiten en de beschikbare tijd van het personeel anderzijds, teneinde de organisatiedoelen van de school te realiseren*” (p.2). Het taakbeleid werd onderzocht in samenhang met (integraal) personeelsbeleid en de effecten van taakbeleid.

Vermeulen e.a. verdelen taakbeleid in *taakomvangsbeleid*, *taakverdelingsbeleid*, *taakbelastingsbeleid* en *belastbaarheidsbeleid*. Bij *taakomvangsbeleid* gaat het om de afstemming van het takenpakket van de school, de beschikbare financiën en de formatie. Dit is voornamelijk kwantitatief van aard. Het *taakverdelingsbeleid* gaat om het verdelen van de taken over functies en

personeel, waarbij zowel rekening wordt gehouden met de hoeveelheid taken en de beschikbare tijd van het personeel (kwantitatief aspect) als hun capaciteiten en wensen (kwalitatief aspect). Het *taakbelastingsbeleid* beoogt de werkomgeving zo optimaal mogelijk te maken, zodat het personeel het werk goed uit kan voeren. Met behulp van verschillende personeelsbeleidsinstrumenten kunnen de randvoorwaarden van het werk worden geoptimaliseerd. Het gaat dan om bijvoorbeeld *mobiliteitsbeleid*, waarmee leraren een carrière met meer afwisseling in taken wordt geboden, *intervisie* waardoor leraren ondersteuning wordt geboden, *nascholing* en *functioneringsgesprekken*. Ook het nastreven van *goede communicatie* en een *open sfeer* horen hierbij. Bij het *belastbaarheidsbeleid* wordt rekening gehouden met de individuele belastbaarheid van de verschillende personeelsleden. Dit hangt samen met ziekteverzuimbeleid en ziektepreventie.

Uit het onderzoek blijkt dat scholen in de praktijk vooral aandacht besteden aan het taakomvangs- en taakverdelingsbeleid. Er wordt door scholen onvoldoende aandacht besteed aan het creëren van een optimale werkomgeving door het inzetten van personeelsbeleidsinstrumenten. Leraren en directies gaven dan ook aan dat er door het taakbeleid op de school meer inzicht is gekomen in de verdeling van taken en dat de taken ook eerlijker worden verdeeld. De belangrijkste reden voor het invoeren van taakbeleid was echter het verminderen van de werkdruk. Ongeveer 20 procent van de directies in het voortgezet onderwijs gaf aan dat de werkdruk door het taakbeleid inderdaad was afgenomen, maar evenveel directies vinden het tegenovergestelde. Van de leraren in het voortgezet onderwijs vindt zelfs bijna de helft dat de werkdruk door het taakbeleid is toegenomen en slechts ruim 10 procent vindt dat de werkdruk is afgenomen. Om zicht te krijgen op de vraag waarom het taakbeleid niet het gewenste resultaat had, werd gekeken naar verschillen in de wijze waarop het taakbeleid werd uitgevoerd.

Gegevens over verschillende typen taakbeleid op scholen uit het onderzoek van Vermeulen e.a. (2000) werd gekoppeld aan gegevens over taakbelasting uit het onderzoek van Backbier e.a. (2001). Hierdoor kon de taakbelasting van leraren op scholen met verschillend taakbeleid worden onderzocht. Er werden geen verschillen gevonden in taakbelasting tussen scholen met drie verschillende typen van taakbeleid.

1.4.2 Functiedifferentiatie

Een aantal jaar na het onderzoek naar de praktijk van taakbeleid (Vermeulen e.a., 2000), in 2003, wordt in een onderzoek naar functiedifferentiatie in het onderwijs van Vrieze, Houben en Van Kessel geconstateerd dat 90 procent van de leraren in vo één of meer speciale taken heeft. In het rapport worden de volgende taken genoemd (in volgorde van voorkomen): klassenmentor, sectieleider, begeleider nieuwe leraren, onderwijsontwikkelaar, leerjaarcoördinator, stagecoördinator, remedial teacher, decaan, ICT-coördinator, roosteraar.

In het onderzoek wordt ook geconstateerd dat het invoeren van taak-specialisatie op twee derde van de scholen voor voortgezet onderwijs gepaard is gegaan met aanpassingen in de onderwijsorganisatie. De meest voorkomende aanpassingen zijn ‘het opzetten van een professionelere hulpverleningstructuur’ (op 47% van de scholen) en ‘het systematischer opzetten van interne consultatie en begeleiding’ (37%). Bijna een kwart van de scholen heeft in relatie tot de specifieke taken kernteams bestaande uit leraren en OOP in de school ingevoerd.
Veelgenoemde argumenten voor het laten uitvoeren van deze taken door leraren zijn het creëren van loopbaanmogelijkheden, het benutten van de verschillende kwaliteiten en talenten en het verhogen van de arbeids-satisfactie. Bovendien vindt een ruime meerderheid dat taakdifferentiatie een positief effect heeft op de leraren zelf en op de organisatie van de school. Daarnaast vindt men op een meerderheid van de instellingen dat taak-differentiatie een positieve invloed heeft op het onderwijs (meer aandacht voor ICT, voor zorgleerlingen, voor onderwijs op maat).

1.4.3 Ondersteuning

De inzet van onderwijsondersteunend personeel speelt een belangrijke rol bij het ontlasten van leraren, zodat die zich kunnen concentreren op hun les- en neventaken. In de onderstaande tabel wordt het verloop in het aantal personeelsleden in onderwijsondersteunende functies weergegeven tussen 2003 en 2007. We constateren dat er in die periode sprake is van een stabilisatie. De totaalaantallen ondersteunend personeel verschillen niet veel. Wel is er sprake van een verschuiving in functies. Het aantal technisch onderwijsassistenten neemt af. Die afname wordt gecompenseerd door de relatief nieuwe functie van lerarenondersteuner, waardoor de totaalcijfers min of meer gelijk blijven. In de categorie ‘overig’ vallen de functies van onderwijs-assistenten en docentassistenten en andere in het overzicht niet nader benoemde functies.

Tabel B1.3 Aantallen onderwijsondersteunend personeel tussen 2003 en 2007

	2003		2005		2007	
	fte	personen	fte	personen	fte	personen
Technisch onderwijsassistent	1595	1916	1285	1553	1129	1356
Leraarondersteuner	-	-	408	477	339	451
Overig	501	892	512	947	538	921
Totaal	2096	2808	2205	2977	2006	2728

Bron: www.aandachtsgroepen.nl

Op twee relatief nieuwe functies gaan we hieronder nog even kort in: de lerarenondersteuner en de leerlingbegeleider.

Over de functie van *lerarenondersteuner* wordt in het rapport van Aandachts-groepenmonitor 2006 (Van Kessel, Kurver, Wartenbergh-Cras, 2007) vermeld

dat schoolleiders aangeven dat lerarenondersteuners worden aangesteld om leraren ondersteuning te bieden en daarmee het verzuim te verminderen. Lerarenondersteuners vervullen taken die meer differentiatie tussen leerlingen mogelijk maken en extra ondersteuning kunnen bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (bijv. rugzakleerlingen). In het voortgezet onderwijs wordt vooral ook de extra begeleiding bij praktijkvakken genoemd als reden om leraarondersteuners aan te trekken. Bovendien wordt opgemerkt dat vernieuwingen in het onderwijs, zoals de werkplekkenstructuur bij praktijkvakken of de 'lespleinen', een andere benadering van de personele bezetting vragen.

Bovendien wordt in de Aandachtsgroepenmonitor 2006 (Van Kessel e.a., 2007) ook aandacht geschonken aan een andere nieuwe functie: die van leerlingbegeleider. De leerlingbegeleider vervult een taak in het zorgtraject en de instelling van de functie is erop gericht '*problemen vroegtijdig te signaleren en aan te pakken, om erger te voorkomen of om tijdige doorverwijzing te kunnen realiseren. Hierdoor kan worden voorkomen dat kleinere problemen zich ontwikkelen tot problemen die onveiligheidsituaties veroorzaken*'. De leerlingbegeleider is een professional die ondersteuning biedt op het gebied van leerlingzorg en veiligheid. De leerlingbegeleider is een aanspreekpunt voor de leerlingen en heeft contact met de externe hulpverlening. De leerlingbegeleider kan de zorgtaken van de leraren ondersteunen. In het voortgezet onderwijs was in 2006 op 44 procent van de scholen een leerling-begeleider aanwezig. In totaal ging om naar schatting 775 personen en 340 fte.[3]

1.5 Bureaucratie

Met het tijdsbestedingsonderzoek moet in kaart worden gebracht hoe de (veranderingen in) de tijdsbesteding van leraren zich verhouden tot de ervaren dan wel feitelijke bureaucratie. Een belangrijke vraag is daarbij wat door leraren als bureaucratie wordt ervaren en met welke interne en externe regelgeving en bureaucratische processen en procedures docenten te maken hebben.

Het debat dat de afgelopen jaren is gevoerd over de verandering van de lerarenfunctie maakt onder meer duidelijk dat het gevoel bestaat dat de bureaucratie in het onderwijs is toegenomen en dat die verandering consequenties heeft voor de tijdsbesteding van leraren. De onderzoeken die er naar bureaucratie en bureaucratiseringbeleving in het onderwijs zijn uitgevoerd, richtten zich vooralsnog echter vooral op het niveau van de instelling of de sector en daarbinnen met name op het aspect van de kostendoelmatigheid en de productiviteit. Er is echter nog weinig concreet onderzoek gedaan naar de bureaucratiebeleving van leraren en de achter-

[3] De genoemde aantallen zijn gebaseerd op een enquête onder scholen en doen vermoeden dat de functie van leerlingbegeleider niet is opgenomen in tabel 1.3.

gronden daarvan.
In een onderzoek van het IOO (Instituut voor Onderzoek van de Overheidsuitgaven, 2004), uitgevoerd in alle onderwijssectoren, is geconstateerd dat er in de jaren tussen 1980 en 2000 een reële toename is geweest van bestedingen voor secundaire onderwijstaken en dat het aandeel secundaire onderwijstaken in het voortgezet onderwijs is toegenomen.[4] Op basis van een onderzoek op instellingsniveau wordt geconstateerd dat de secundaire taken onder andere betrekking hadden op de met de verbreding van de zorgstructuur samenhangende overlegstructuren, het testen en indiceren van leerlingen, het begeleiden en ondersteunen van leraren en het opzetten van vernieuwingsprojecten. Een tiende deel van de secundaire arbeidstijd was gericht op pure administratieve taken en een kwart op leidinggeven en coördineren. Specifiek voor leraren vo wordt opgemerkt dat zij 18 procent van de arbeidstijd besteden aan secundaire taken en dat ze meer tijd besteden aan die secundaire taken naarmate de school kleiner is. Bij deze cijfers moet echter worden aangetekend dat ze gebaseerd zijn op enquêtegegevens van een zeer klein aantal scholen.

De Onderwijsraad concludeert in haar verkenning 'Bureaucratisering van het onderwijs' (Onderwijsraad, 2004) dat er weliswaar sprake is van een verschuiving naar meer secundaire taken, maar dat de overhead met name in het leerplichtig onderwijs beperkt blijft in vergelijking met andere sectoren. De raad wijst in haar bevindingen op de achtergronden van de verschuiving die te maken kunnen hebben met externe factoren en interne factoren. De externe factoren hebben dan te maken met regelgeving van de overheid en met beleidsontwikkelingen gericht op:

- decentralisatie en autonomievergroting;
- kwaliteitszorg, toezicht en verandering;
- zorgtaken en vernieuwingstaken;
- decentralisatie van arbeidsvoorwaarden en personeelsbeleid;
- schaal en schaalvergroting.

De interne factoren hebben vooral betrekking op de doelmatigheid van de organisatie en hangen daarmee samen met de werking en de structuur van de organisatie. De organisatiestructuur van veel instellingen is (mede onder invloed van schaalvergroting) veranderd. Sturingssystemen van schoolorganisaties zijn en worden aangepast en er is meer aandacht voor differentiatie in taken en functies. De aanpassingen in de organisatiestructuur gaan vaak samen met meer interne coördinatie en overleg en met procedures en interne verantwoording.
Hoewel bureaucratie ook positieve kanten kan hebben, constateert de Raad in

[4] Zowel volgens een brede als een smalle definitie van het begrip secundair onderwijsproces. In de brede definitie worden alle ondersteunende activiteiten die niet rechtstreeks samenhangen met het onderwijsleerproces (zoals ook inzet voor onderwijsbegeleiding, onderwijsvernieuwing, bijscholing en leerlingzorg), tot het secundaire proces gerekend. Bij de smalle definitie zijn uitsluitend activiteiten op de terreinen van administratie, beleid en beheer tot het secundaire proces gerekend.

haar verkenning dat werknemers in het onderwijs de bureaucratisering toch vooral als iets negatiefs ervaren: '*Zij maken bezwaar tegen formalisatie en centralisering, tegen toenemende gelaagdheid (vanuit een leraar bezien lijken er steeds nieuwe lagen boven hem/haar gekomen) en stafdiensten die voortdurend regels produceren om het primaire proces te standaardiseren; en tegen hiërarchie, technische procedures en inperkende regels.*' (p.46).
Een veelgehoorde klacht van leraren in dit verband is dat er te veel managers zijn gekomen binnen de instellingen en dat de uitgaven voor management ten koste gaan van het primaire proces. Deze klacht wordt niet door onderzoeks-resultaten onderbouwd. In het onlangs gepubliceerde onderzoek naar over-head in het voortgezet onderwijs wordt geconcludeerd dat het niet aantoon-baar is dat er systematisch te veel management aanwezig is in het voortgezet onderwijs (Blank, Van Hulst, Koot, 2007). Bovendien wordt geconstateerd dat schaalgrootte een belangrijke rol speelt bij de doelmatigheid van de instelling. Dit onderzoek richt zich echter nadrukkelijk op de overhead (de inzet van middelen die niet direct aan het primaire proces kunnen worden toegerekend) en niet op andere aspecten van bureaucratie als administratieve lastendruk of de regeldruk.
Bij administratieve lasten en regeldruk gaat het om de lasten die organisaties ondervinden om te voldoen aan de informatieverplichtingen voortvloeiend uit wet- en regelgeving. Het gaat om het verzamelen, bewerken, registreren, bewaren en ter beschikking stellen van informatie. Daarbij kan onderscheid worden gemaakt tussen potentiële, feitelijke en percipieerde regeldruk (Donker van Heel, Van Zutphen, Zoon, 2004). Ook naar regeldruk in het onderwijs is nog niet veel onderzoek gedaan. Bovendien richt ook het onderzoek van Donker van Heel e.a. zich op het instellingsniveau en wordt de sector voortgezet onderwijs daarin buiten beschouwing gelaten.
We merken hier ten slotte nog wel op dat er momenteel in opdracht van OCW een onderzoek wordt uitgevoerd naar irritatie door regels bij docenten. Dat onderzoek loopt echter nog en de resultaten ervan worden pas in 2008 verwacht.

BIJLAGE 2

Verdiepende interviews

2.1 Inleiding

Eind september en begin oktober 2007 zijn op vijf scholen voor voortgezet onderwijs interviews gehouden. Met de interviews beoogden we een globaal overzicht te krijgen van de tijdsbesteding van leraren in het voortgezet onderwijs en aanverwante thema's. De informatie werd ook verzameld om het instrument voor het meten van de tijdsbesteding van leraren aan te kunnen scherpen. Met behulp van een onderwerpenlijstje (zie bijlage 1) is de tijdsbesteding van de betrokken leraren besproken. Ook bespraken we verschillen in tijdsbesteding tussen personeelscategorieën (voltijders versus deeltijders, ervaren leraren versus beginnende leraren), tussen vakken, lesduur en jaarlagen. Daarnaast werd de relatie besproken tussen tijdsbesteding van leraren en de organisatie van het onderwijs en de door leraren ervaren bureaucratie en werkdruk. Bij al deze thema's is specifiek aandacht besteed aan de vraag in hoeverre hierin veranderingen zijn opgetreden in de afgelopen jaren. Ten slotte bespraken we de ervaren knelpunten en mogelijke oplossingen daarvoor.

De interviews vonden plaats op de scholen. Het ging om drie brede scholengemeenschappen, een categoraal gymnasium en een school voor vmbo-t. De scholen lagen in Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht en Brabant. Er is gesproken met verschillende directieleden en leraren. Het betrof directieleden die verantwoordelijk zijn voor het personeelsbeleid. In de meeste gevallen ging het om de meer ervaren leraren. Een enkele keer ging het om leraren die slechts een aantal jaren in het onderwijs werkzaam waren. De leraren waren werkzaam op het vwo, de havo en het vmbo-t. Er is niet gesproken met leraren die werkzaam zijn in de beroepsgerichte afdelingen van het vmbo. In totaal is er met elf leraren gesproken (negen mannen en twee vrouwen) en negen directieleden (allen man).

2.2 Tijdsbesteding van leraren in categorieën

Om het instrument voor het meten van de tijdsbesteding te toetsen en te verbeteren, is uitgebreid aan de orde geweest wat de feitelijke tijdsbesteding is van onderwijsgevenden in categorieën en in hoeverre daar verandering in is opgetreden over de jaren. Hiervoor is gebruikgemaakt van een enigszins aangepaste lijst afkomstig uit het eerdere onderzoek naar taakbesteding en

taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs.[1]
De leraren werd gevraagd de lijst te becommentariëren en aan te geven welke aspecten ontbraken of overbodig waren. De besproken categorieën staan in tabel 2.1. Een uitwerking van deze categorieën vindt u in bijlage 1.

Tabel B2.1 Taakbesteding van leraren in categorieën

Categorieën
Lesgeven
Lesgebonden taken
Deskundigheidsbevordering
Leerlingbegeleiding
Buitenlesactiviteiten
Beheers- en toezichthoudende taken
Organiserende en coördinerende taken
Overleg binnen de school
Overleg buiten de school
Reistijd (niet woon-werkverkeer)

Slechts één categorie ontbrak in de besproken lijst, namelijk het begeleiden van nieuwe docenten. Op verschillende scholen kwam ter sprake dat hier veel tijd in gaat zitten en dat de tijd die hiervoor nodig is, toeneemt.
Verder werden er door de leraren en directieleden verschillende kanttekeningen geplaatst bij sommige omschrijvingen van categorieën. Zo ontbrak bij de omschrijving van het lesgeven een verwijzing naar domeinlessen, projectlessen en lessen in aandachtgebieden. Verder was het niet duidelijk wat onder beheers- en toezichthoudende taken werd verstaan. Het toezichthouden voor en na de les hoort niet tot de lesgebonden taken, waar het was ondergebracht. Gespecialiseerde leerlingbegeleiding, ten slotte, wordt over het algemeen gedaan door vrijgestelde personen, die weinig of geen lessen geven. Een enkele school heeft hiervoor een orthopedagoog in dienst.
Ter aanvulling merkte een leraar op dat met zo'n lijst geen inzicht gegeven kan worden in het gelijktijdig uitvoeren van taken en het ad hoc karakter van sommige vormen van overleg en leerlingbegeleiding. De tijdsbesteding aan de verschillende taken volgen niet netjes op elkaar.

2.3 Verschillen in tijdsbesteding tussen personeelscategorieën

2.3.1 Verschillen in tijdsbesteding tussen leraarsbanen

Er zijn zeer grote verschillen tussen de banen van de leraren wat betreft de tijdsbesteding. De inhoud van de baan hangt af van veel factoren. In de interviews is een aantal van deze factoren aan de orde gekomen. In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan verschillen tussen personeelscategorieën. Er wordt in dit kader aandacht besteed aan de aanstellings-

[1] Backbier, E., S. Frielink, M. Groeneveld en J. Simons (2001). *Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs. Kalenderjaar 2000.* B&A Groep Beleidsonderzoek & Advies BV, Den Haag.

omvang en aan de mate van ervaring van leraren. In de volgende paragraaf wordt aandacht besteed aan verschillen tussen schooltypen, leerjaren, vakken of lesduur.

2.3.2 Aanstellingsomvang

Het belangrijkste verschil in tijdsbesteding tussen voltijders en deeltijders is de tijd die in vergaderen wordt gestoken. Overal geldt dat deeltijders relatief veel vergaderen in relatie tot hun aanstellingsomvang, omdat belangrijke vergaderingen soms op hun vrije dagen worden gepland. Scholen gaan in dit kader verschillend om met leraren die in deeltijd werken. Sommige directies zeggen dat het voor leraren echt verplicht is om op alle vergaderingen aanwezig te zijn. Op andere scholen geven ze aan dat dit niet kan. Op een school waar de directie aangaf dat een deeltijder niet verplicht is op zijn of haar vrije dag naar een vergadering te komen, gaf een in deeltijd werkende leraar aan dat het formeel niet verplicht was, maar moreel wel. Als hij op een vrije dag niet aanwezig is, wordt dat hem niet in dank afgenomen. Bovendien geldt dat ook als iets formeel niet verplicht is, het voor je werk toch heel belangrijk kan zijn.
Bij verschillende vergaderingen, vooral rapportvergaderingen, wordt de aanwezigheid van al het onderwijsgevende personeel noodzakelijk geacht. Vooral voor leraren die op meerdere scholen werken, worden er – noodgedwongen – wel eens uitzonderingen gemaakt.

2.3.3 Mate van ervaring

Het is duidelijk dat over het algemeen een beginnend leraar meer tijd nodig heeft voor het voorbereiden van lessen dan een leraar met meer ervaring. Ook de inhoud van de banen is echter verschillend. Op de meeste scholen heeft een beginnend docent geen of weinig nevenfuncties. De tijd en aandacht wordt voornamelijk besteed aan lesgeven, lesgebonden taken en bekwaamheidsbevordering. Afhankelijk van de school zijn er verschillende begeleidingstrajecten voor beginnende leraren. Beginnende leraren worden ook binnen de secties begeleid. Als leraren nog niet bevoegd zijn, hebben ze daarnaast ook te maken met opleidingstrajecten vanuit de hogescholen. Overigens deed slechts een enkele beginnende docent mee aan de interviews.

Ervaren leraren besteden meer tijd aan ontwikkeltaken en coördinerende taken. Ook besteden zij veel tijd aan begeleiding van beginnende leraren. De begeleiding van nieuwkomers is in de loop der jaren steeds meer tijd gaan kosten. Een leraar wijst op het gebrek aan kwaliteit van de vooropleiding als een van redenen. Op meerdere scholen speelt dat in toenemende mate onderbevoegde of onbevoegde docenten worden aangesteld, omdat het niet tijdig lukt gekwalificeerd personeel te vinden. Ook dit is een reden voor de toename van de begeleidingstijd van de ervaren leraren.

2.4 Verschillen in tijdsbesteding tussen schooltypen, leerjaren, vakken of lesduur

2.4.1 Schooltypen, jaarlagen en leerjaren

Het verschil tussen schooltypen wordt niet door de leraren naar voren gebracht. Dit is niet zo opmerkelijk, omdat de meeste geïnterviewde leraren werken in één of enkele schooltypen en in een beperkt aantal jaarlagen.

Op een aantal scholen kwam ter sprake dat in de bovenbouw het nakijkwerk van lessen een grote belasting is in vergelijking tot de lessen in de onderbouw. Dit is wel vakafhankelijk. In de onderbouw wordt het lesgeven zelf vaak zwaarder gevonden. Deze visie wordt vrij breed gedragen. Op één school bevat een fulltimebaan in de onderbouw zelfs minder lessen dan een fulltimebaan in de bovenbouw. Er zijn ook leraren die het lesgeven is de bovenbouw juist zwaarder vinden. Het is aannemelijk dat het andere kwaliteiten vraagt van een leraar.

Voor de taakzwaarte telt ook mee in welke combinatie van jaarlagen je lesgeeft. Meer parallelklassen betekent dat er minder moet worden voorbereid. Er zijn ook leraren die aangeven dat ze dit juist níet willen, omdat het saaier is. Door onderwijsveranderingen van de afgelopen jaren sluiten de programma's van de verschillen de jaarlagen niet goed op elkaar aan. Dit heeft tot gevolg dat een leraar die in verschillende jaarlagen lesgeeft, in verschillende programma's moet kunnen lesgeven.

2.4.2 Vak

Er zijn veel verschillen tussen vakken in tijdsbesteding en taakzwaarte. Een aantal verschillen tussen vakken komt in de interviews naar voren. Een voorbeeld dat in de interviews wordt genoemd, is de taakzwaarte van eenuurs-vakken, zoals levensbeschouwing. Een volle lestaak zou betekenen dat deze leraren aan honderden leerlingen lesgeven. Bij een lestaak van bijvoorbeeld 25 lesuren en een klassengrootte van bijvoorbeeld 25 leerlingen, gaat het in totaal om 625 leerlingen. Veel leerlingen betekent ook veel toetsen nakijken en veel rapportvergaderingen bijwonen. In de praktijk komt dit nauwelijks voor, omdat deze leraren – meer dan andere leraren – verschillende neventaken hebben, waarvoor ze vrijstelling van lestijd hebben.

Ook op andere punten zijn er grote verschillen in taakinhoud en zwaarte tussen de vakken. Vakken waar veel verslagen voor worden geschreven, kosten veel nakijkwerk. Dit speelt vooral in de bovenbouw van havo en vwo. Bij andere vakken, zoals biologie en natuurkunde is vaak overleg nodig met technisch-onderwijsassistenten. Dit vergt een andere organisatie en voorbereiding van de lessen dan bij vakken waarbij dit niet het geval is. Weer andere vakken hebben te maken met veiligheidsaspecten die de lessen kunnen verzwaren. Het gaat dan bijvoorbeeld om lichamelijke opvoeding en om vakken waarbij wordt gebruikgemaakt van machines.

Op twee scholen kwam naar voren dat er vanwege de verschillen tussen de vakken de opslagfactor eerst verschilde, maar dat het taakbeleid op dit punt recentelijk globaler is geworden of binnenkort gaat worden. Het bepalen van de verschillen in opslagfactor was arbeidsintensief en zorgde voor lastige discussies, omdat er meningsverschillen waren over welke vakken zwaarder zijn. Bovendien deed het geen recht aan allerlei andere aspecten die de verschillen in taakzwaarte bepalen, zoals de verschillen die hierboven besproken zijn en verschillen tussen klassen en personen. Hoe zwaar een les is, volgens de betrokken respondenten, is voor een groot deel afhankelijk van juiste match tussen leraar, vak en klas.

2.4.3 Lesduur

De gehanteerde lesduur van een school heeft vanzelfsprekend gevolgen voor de tijdbesteding van leraren. Bij een kortere lesduur zijn er meer leswisselingen op een dag. Een leraar ziet op één dag meer leerlingen 'voorbij komen'. Ook de manier van lesgeven varieert enigszins. Bij langere lessen is er meer ruimte voor werkvormen die meer tijd kosten. Dergelijke lessen vragen om een andere lesvoorbereiding.

Eén school hanteert een 45-minutenrooster. Dit was destijds ingevoerd om extra uren in het rooster te creëren voor andere taken. Langzaamaan zijn deze extra uren echter verdwenen en worden er bij een volle lestaak 28 lessen gegeven. Dit wordt door velen als een verzwaring ervaren ten opzichte van 25 lessen van 50 minuten, vanwege het grote aantal leswisselingen.

Eén school hanteert een 70-minutenrooster. Hier is voor gekozen omdat er dan meer tijd is voor verschillende werkvormen in één les. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk om een onderwerp voor te bespreken, er in groepen aan te werken en na te bespreken. Op deze manier wordt op de betreffende school geprobeerd het leren van de leerlingen echt in de les plaats te laten vinden.

Op de overige scholen duurt een les 50 minuten (twee scholen), of zijn lessen van 50 minuten afgewisseld met lessen van 55 minuten (één school). De lessen van 55 minuten zijn er sinds het huidige schooljaar bijgekomen. Het zorgt ervoor dat de gerealiseerde onderwijstijd toeneemt. In de praktijk worden de extra minuten gebruikt voor het wisselen van lokaal. Het heeft wel tot gevolg dat leraren effectief meer tijd aan lesgeven besteden ten opzichte van een jaar eerder, per week ongeveer een klokuur meer.

2.5 Relatie tussen tijdsbesteding, organisatie van het onderwijs, bureaucratie en werkdruk

2.5.1 Door leraren ervaren bureaucratie

Op meerdere scholen geven leraren aan dat de bureaucratie is toegenomen in de afgelopen jaren. Hierbij komt vooral het vergaderen en het gebruik van e-mail ter sprake. Ook het programma van toetsing en afsluiting (PTA) wordt in dit kader op verschillende scholen genoemd. Verschillende directieleden wijzen erop dat het vooral het management van een school met bureaucratie te maken heeft.

Het programma van toetsing en afsluiting zorgt ervoor dat de onderlinge afstemming binnen de sectie is toegenomen. Er moet een langere planning worden gemaakt, omdat van te voren bekend moet worden gemaakt wat wanneer wordt getoetst. Ook het bijhouden van de vorderingen van de leerlingen en het invoeren van de cijfers in het computersysteem kost meer tijd. Dit gebeurt vaak ‘s avonds.

Er wordt steeds meer vergaderd. Een van de redenen voor de toegenomen vergadertijd is de toename van het aantal zorgleerlingen. Vooral voor de mentor van deze leerlingen vergt dat extra tijd. Ambulant begeleiders die voor deze zorgleerlingen worden ingehuurd, hebben overleg met de betrokken leraren. Ze geven informatie, maar vragen van de leraren ook rapportages over hoe het in de klas gaat.

Verschillende leraren geven ook aan dat er veel tijd wordt besteed aan het lezen en beantwoorden van e-mail. Hierin is ook een toename te zien. De toename van het gebruik van e-mail heeft voordelen en nadelen. Collega’s zijn makkelijker te bereiken en verschillende zaken kunnen op deze manier eenvoudiger worden uitgewisseld. Een nadeel is dat er ook veel zaken worden uitgewisseld die niet voor iedereen van belang zijn.

2.5.2 Werkdruk en werklast

Of en in welke mate werk belastend is, hangt van verschillende zaken af. Ook hier zijn er grote individuele verschillen tussen leraren en verschillen tussen vakken, klassen, mate van ervaring en dergelijke. Hieronder wordt een aantal aspecten uitgewerkt. Achtereenvolgend komen aan de orde: de kerntaak, de uitdaging van het werk, de toename van zorgleerlingen en het basisniveau van leerlingen.

De kerntaak van een leraar, het lesgeven, wordt over het algemeen een zware taak gevonden. Wel zijn daar grote individuele verschillen in. Extra taken worden vaak minder zwaar gevonden dan het lesgeven. Verschillende directieleden brengen dit ter sprake, leraren niet. In zijn algemeenheid zorgt de aard van het werk van een leraar ervoor dat de tijd en het werk goed moet

worden begrensd. Er wordt gemakkelijk (te) veel tijd aan het werk besteed. Verschillende leraren geven aan dat er voortdurend extra dingen van je worden gevraagd. Tussendoor willen leerlingen nog iets vragen, willen collega's of directieleden iets met je overleggen. Op school heb je bijna geen pauze. Een aantal leraren geven in dit kader expliciet aan dat ze geen voorstander zijn van het spreiden van werkzaamheden over meer werkdagen, wat vaak als oplossing wordt aangedragen voor de hoge werkdruk. Juist omdat de werkdagen op school zich 'als vanzelf' vullen, is het erg belangrijk echt vrije dagen te hebben.

Of werk belastend is, hangt ook af van hoe leuk of uitdagend iets is. Het maken van nieuw lesmateriaal is bijvoorbeeld vaak leuk om te doen. Een knelpunt daarbij is de tijd. Hoe belastend het werk is, hangt voor een groot deel af van een juiste match van de leraar en zijn taken. Zo is één leraar er geen voorstander van om in verschillende parallelklassen les te geven, omdat dit het werk minder uitdagend maakt. Een andere leraar prefereert dat juist, omdat het ervoor zorgt dat je lestaak minder zwaar wordt.

De werkdruk is ook toegenomen door de toename van leerlingen met problemen. Een directielid wijst erop dat er maatschappijbreed niet meer kinderen zijn met problemen, maar dat er meer erkenning is voor de problematiek en dat er meer van scholen wordt verwacht dat er voor elke leerling maatwerk wordt geleverd. Dit speelt zowel op het vmbo, de havo als op het vwo. Er wordt onder andere gesproken over dyslexie, dyscalculie, adhd en hoogbegaafdheid.

De laatste jaren komen er ook kinderen naar de reguliere scholen die vroeger naar het speciaal onderwijs gingen, de zogenaamde rugzakleerlingen. In het interview komen voorbeelden als kinderen met doofheid en autisme naar voren. Deze leerlingen zorgen ook voor een verzwaring van de lestaak. Voor de leerlingen wordt vaak ambulante begeleiding ingehuurd. Deze ambulante begeleiders hebben overleg met de betrokken leraren. Leraren moeten zich verdiepen in de problematiek. Er komen vergaderingen en informatie-bijeenkomsten bij. Een leraar geeft aan dat het voor hemzelf geen verzwaring is van zijn taak, maar wel voor de betrokken mentoren.

Een leraar van het vmbo geeft aan dat op school het basisniveau van de ingestroomde leerlingen daalt. Steeds opnieuw valt het niveau tegen, zodat het tijdig behandelen van de stof heel moeilijk te plannen is. Op een andere school geeft een leraar aan dat je steeds meer uit de kast moet halen om een leerling te boeien. De aandachtspanne van leerlingen lijkt af te nemen. School speelt een kleinere rol in hun leven, er is meer concurrentie voor de school. Dit is geen verandering van de laatste jaren, maar speelt al langer.

2.5.3 Organisatie van het onderwijs

Er zijn grote verschillen tussen scholen in de organisatie van het onderwijs, die van invloed zijn op de tijdsbesteding van leraren. Scholen verschillen onder andere in het aantal tussenuren dat leraren hebben, wat de opslagfactor van een les is en hoe de vervanging van lessen is geregeld. Twee aspecten worden hieronder uitgebreider besproken: de organisatie van deskundigheids-bevordering en de mate van ondersteuning van leraren.

Deskundigheidsbevordering
Afhankelijk van de school is tien of elf procent van de totale taakomvang (1659 uur op jaarbasis) bestemd voor deskundigheidsbevordering. Deze uren, of een groot deel hiervan, zijn voor leraren vrij in te delen. Zij hoeven hierover geen verantwoording af te leggen richting schoolleiding en zijn in de praktijk ook vrij de tijd te besteden aan andere taken. Ook worden er op school cursussen, hearings en studiedagen georganiseerd die verplicht zijn voor het personeel. Op een enkele school is precies vastgelegd dat 70 procent van de beschikbare tijd voor deskundigheidbevordering vrij in te delen is en 30 procent van de tijd bestemd is voor verplichte studiedagen en dergelijke op school. In het kader van het strenger handhaven van de realisatie van voldoende onderwijstijd doen zich soms veranderingen voor in het schoolbeleid. Als gevolg hiervan hebben leraren soms minder vrijheid om naar cursussen te gaan. Een leraar gaf aan dat het niet meer mogelijk is om met meerdere mensen naar een vakinhoudelijk symposium te gaan, terwijl dit erg belangrijk om bij te blijven op je vak en voor het uitwisselen van ideeën met collega's van andere scholen.

Ondersteuning en assistentie
Bijna alle leraren vinden dat er te weinig ondersteuning aanwezig is op de scholen. Er moet te veel zelf worden gedaan, wat niet tot de kerntaak van een leraar hoort. Verschillende leraren geven aan assistentie te missen bij het gebruik van apparatuur. Ook kopieerwerk wordt in veel gevallen door de leraren zelf gedaan. Er zijn weinig tot geen onderwijsassistenten op de scholen aanwezig. Directieleden geven aan dat hier geen geld voor is. Op één school is onderwijsondersteunend personeel (OOP) in dienst voor de opvang van klassen bij lesuitval. Op deze school is in de beroepsgerichte afdelingen van het vmbo OOP aanwezig als praktijkinstructeur. In de lessen hebben ze daar een meer zelfstandige functie. In de interviews is niet met leraren gesproken die hier zelf ervaring mee hebben.

2.6 Knelpunten in de tijdsbesteding en mogelijke oplossingen

Er zijn verschillende knelpunten in de tijdsbesteding en mogelijke oplossingen daarvoor besproken. Een knelpunt dat wordt genoemd, is dat de gemiddelde lestaak van een leraar te groot is. Op twee scholen wordt door leraren aangegeven dat om de werkbelasting van leraren te verlagen de omvang van

de lestaak omlaag moet en/of het aantal leerlingen per klas omlaag moet. Een leraar geeft aan dat dit beide niet kan vanwege het lerarentekort. Een andere leraar is echter van mening dat het met een andere organisatie van het onderwijs en een grotere inzet van onderwijsassistenten best mogelijk is.

Een oplossing voor verschillende knelpunten die op de meeste scholen naar voren komt, is het aanstellen van meer onderwijsondersteunend personeel. Er zouden (meer) onderwijsassistenten kunnen worden aangesteld. Het takenpakket van onderwijsassistenten zou kunnen worden uitgebreid, zodat leraren zich meer op hun kerntaken kunnen richten. Ook wensen ze meer (technische) ondersteuning bij het maken en vermenigvuldigen van lesmateriaal. Het gaat dan bijvoorbeeld om het branden van cd's, het drukken van schriftelijk materiaal en hulp met apparatuur in de lokalen.

Op één school geven de leraren aan dat de tijdsbesteding enorm verschilt tussen leraren. De directie zou dat beter kunnen organiseren door leraren die het heel druk hebben vanwege bijvoorbeeld het ontwikkelen van nieuw materiaal of het coachen van beginners te ontlasten bij andere taken, bijvoorbeeld surveilleren in proefwerkweken. De directie zit volgens deze leraren te ver van de werkvloer om te zien wat er precies gebeurt.

Een ander knelpunt is het te snel doorvoeren van onderwijsvernieuwingen. Omdat elke verandering extra tijd en inspanning kost, vergt een verandering een goede organisatie en voldoende tijd. Een leraar maakt de opmerking dat de vernieuwingen op school sneller worden ingevoerd dan de uitgeverijen een goede onderwijsmethode kunnen ontwikkelen en uitgegeven. Dit heeft tot gevolg dat de leraren die met zo'n methode gaan werken extra werk hebben. Fouten moeten worden gecorrigeerd en extra – en beter – materiaal moet worden gemaakt.

BIJLAGE 3

Correcties op de tijdsmeting

Correctie na eerste screening van de data van meting 1

Vóór de analyses van de tijdsbesteding hebben we een correctie toegepast op een deel van de verzamelde gegevens (meting 1, periode december - februari 2007). Bij een eerste screening van de resultaten ontstond er namelijk onduidelijkheid over de vraag hoe de tijdsbesteding aan lesgeven door een deel van de leraren was ingevuld.[1] In de vragenlijst werd gevraagd naar klokuren, maar bij de betreffende respondenten rees de vraag of er lesuren waren ingevuld bij de aan lesgeven bestede tijd. In de meeste gevallen was dit op basis van andere gegevens eenvoudig te interpreteren en eventueel om te rekenen naar klokuren. Bij een aantal leraren (in totaal 251, ruim 10% van de steekproef) bleef het echter onduidelijk hoe ze de vraag hadden ingevuld. Om een correctiefactor vast te stellen is daarom een extra actie uitgevoerd. Van deze groep leraren hebben we 150 leraren een e-mail gestuurd met daarin de antwoorden die ze hadden gegeven en de vraag hoe we deze antwoorden moesten interpreteren. Van deze 150 leraren gaven 87 antwoord op de aanvullende vraag. Hiervan had 62 procent het antwoord in lesuren gegeven en 38 procent had het antwoord in klokuren gegeven (maar afgerond). De antwoorden van deze respondenten zijn voor zover nodig gecorrigeerd. Voor de overige leraren waarvan het antwoord nog onduidelijk was (164 leraren, 7% van de steekproef), is op basis van de antwoorden op de aanvullende vraag een correctie toegepast. Van deze leraren hebben we 62 procent random geselecteerd en geïnterpreteerd alsof ze hun antwoord in lesuren hadden gegeven. Van de overige 38 procent hebben we het antwoord geïnterpreteerd in klokuren. We gaan ervan uit dat we op deze manier een zo zorgvuldig mogelijke schatting hebben gegeven van de tijd die leraren op hun werkdag hebben besteed aan lesgeven.

Correctie op de lengte van de werkdag

We hebben de leraren gevraagd naar hun werktijd op de afgelopen werkdag. Leraren hadden daardoor enige vrijheid in het kiezen van de dag. Als de leraren kozen voor het beschrijven van een dag waarop lestaken werden uitgevoerd, was dit een dag waarop gemiddeld relatief veel les werd gegeven. Over de hele groep ging het om gemiddeld acht procent meer dan verwacht kon worden op basis van hun lesrooster en aanstellingsomvang.

Een bevestiging voor dit percentage vonden we in een vergelijking met de

[1] Om deze reden is de vragenlijst voor het vervolg van het onderzoek aangepast.

Integrale Personeelstellingen Onderwijs (Ipto) en een vergelijking met de gegevens uit de module waarbij leraren werden geobserveerd. Blijkbaar kozen leraren vaker voor het beschrijven van een dag met veel lessen. Uit onze gegevens bleek ook dat dagen waarin meer werd lesgegeven dan verwacht, gemiddeld ook negen procent langere dagen waren. In onze analyses hebben we daarvoor gecorrigeerd.

Correctie voor de verdeling van de weekdagen

Het aantal gewerkte uren verschilt tussen de dagen van de week. Gemiddeld is de woensdag de langste werkdag en de vrijdag de kortste werkdag.
Omdat het aantal weekdagen niet gelijk verdeeld is over de steekproef en het aantal gewerkte uren verschilt tussen de dagen, is er bij het berekenen van de gemiddelde werkdag en de gemiddelde week voor de afwijkende verdeling gewogen.

BIJLAGE 4

Aantal cases per week voor de tijdsmeting

Tabel B4.1 Aantal cases per week voor werkdagen en werkweken

Weeknummer	Periode (maand/vakantie)	n werkdag	n werkweek inclusief weekend
34	Laatse week zomervakantie	-	54
35	Augustus	123	87
36	September	112	75
37	September	148	88
38	September	157	83
39	September	134	69
40	September/oktober	158	69
41	Oktober	127	58
42	Oktober	63	38
43	Herfstvakantie	-	59
44	Oktober/november	105	41
45	November	24	24
46	November	24	19
47	November	40	36
48	November	37	28
49	December	65	31
50	December	290	120
51	December	185	97
52	Kerstvakantie	-	93
1	Kerstvakantie	-	93
2	Januari	289	15
3	Januari	229	115
4	Januari	152	98
5	Januari	235	161
6	Februari	89	74
7	Februari	223	127
8	Februari	211	129
9	Voorjaarsvakantie	-	72
10	Maart	104	47
11	Maart	123	112
12	Maart	132	121
13	Maart	124	71
14	April	195	119
15	April	150	87
16	April	182	108
17	April	199	96
18	Meivakantie	-	32
19	Meivakantie	-	32
20	Mei	103	27
21	Mei	163	102
22	Mei	146	125
23	Juni	167	123
24	Juni	183	77
25	Juni	128	31
26	Juni	147	41
27	Juli	90	64
28	Eerste week zomervakantie	-	43

Hoe kleiner het aantal cases des te groter het effect van een individuele leraar in de figuur. Vooral in week 45-49 is het aantal cases per week laag.
In deze periode werd de vragenlijst aan het Flitspanel voorgelegd. De werving van de tijdsmeting was toen nog in volle gang. Dit betreft de periode november-december 2007.

BIJLAGE 5

Achtergrondgegevens van geobserveerde leraren

Tabel B5.1 Verdeling geobserveerde leraren over provincie

Provincies	Leraren	Percentage
Noord-Holland	15	25%
Noord-Brabant	16	27%
Zuid-Holland	9	15%
Flevoland	7	12%
Utrecht	7	12%
Gelderland	5	9%
Totaal	**59**	**100% ***

* Mogelijke afrondingsverschillen.

Tabel B5.2 Verdeling geobserveerde leraren over onderwijstype

Onderwijstype	Leraren	Percentage
Vwo	33	56%
Havo	29	49%
Vmbo theoretische en gemengde leerweg	30	51%
Vmbo beroepsgerichte leerwegen	19	32%
Praktijkonderwijs	3	5%

N.b. Leraren kunnen lesgeven in meerdere onderwijstypen.

Tabel B5.3 Onderwijstype observatiedag

Onderwijstype	Leraren	Percentage
Havo/vwo	24	41%
Vmbo en praktijkonderwijs	25	42%
Havo/vwo/vmbo	10	17%
Totaal	**59**	**100%**

Tabel B5.4 Geslacht geobserveerde leraren

Sexe	Leraren	Percentage
Man	22	37%
Vrouw	37	63%
Totaal	**59**	**100%**

Tabel B5.5 Bevoegdheid geobserveerde leraren

Bevoegdheid	Leraren	Percentage
Eerstegraadsbevoegdheid	23	39%
Tweedegraadsbevoegdheid	32	54%
Anders	2	3%
Geen bevoegdheid	2	3%
Totaal	**59**	**100%**

Tabel B5.6 Leerjaren waarin geobserveerde leraren lesgeven

Leerjaren	Leraren	Percentage
Onderbouw	16	27%
Bovenbouw	19	32%
Alle leerjaren	24	41%
Totaal	**59**	**100%**

Tabel B5.7 Fte en aantal lesuren in contract

	Fte	Lesuren*
Gemiddelde	0,91	21
Minimum	0,38	8
Maximum	1,14	29

* Gecorrigeerd voor verschillen in duur van de lessen.
Berekend in lesuren van vijftig minuten, inclusief verplaatsingstijd.

BIJLAGE 6

Uitgebreide tijdsbesteding van op school geobserveerde leraren

Tabel B6.1 Uitgebreide tijdsbesteding van op school geobserveerde leraren

Hoofdtaken en subtaken op school	Aantal docenten dat taak heeft uitgevoerd		Tijd die leraren aan de taak besteedden uur: minuten	
	n	%	gemiddelde over n = 59	n = aantal uitgevoerd
Lesgeven	**59**	**100%**	**3:55**	**3:55**
Lesgeven, practica, projectlessen, interdisciplinaire lessen, opdracht uitleggen	58	98%	1:50	1:50
Groepsbegeleiding bij zelfstandig leren en toezicht houden (bijvoorbeeld tijdens opdrachten)	56	95%	1:30	1:35
Afnemen van proefwerk of toets onder lestijd	24	41%	0:25	1:05
Invallen voor collega	9	15%	0:05	0:45
Lesgebonden taken	**53**	**90%**	**1:10**	**1:20**
Lesvoorbereiding	39	66%	0:25	0:35
Instrueren van assistenten	1	2%	0:00	0:10
Correctie en beoordeling van huiswerk, verslagen, opdrachten en examens	33	56%	0:30	0:55
Activiteiten rondom de les, zoals lokaal schoonmaken, bord vegen et cetera	36	61%	0:15	0:25
Overleg	**53**	**90%**	**1:10**	**1:20**
Overleg binnen de school	**52**	**88%**	**1:05**	**1:15**
Sectieoverleg, (kern)teamoverleg, gepland overleg met collega's (onderwijs)	22	37%	0:25	1:05
Overleg over zorgleerlingen	18	31%	0:10	0:40
Rapportvergaderingen	1	2%	0:00	1:00
Ongepland overleg met collega's	41	70%	0:25	0:35
Overleg over schoolbeleid, schoolorganisatie	4	7%	0:05	0:45

Vervolg tabel B6.1

Hoofdtaken en subtaken op school	Aantal docenten dat taak heeft uitgevoerd		Tijd die leraren aan de taak besteedden uur: minuten	
	n	%	gemiddelde over n = 59	n = aantal uitgevoerd
Overleg buiten de school	**7**	**12%**	**0:05**	**0:30**
Overleg op bedrijven of instellingen over stages of projecten	3	5%	0:00	0:35
Overleg buiten de school over zorgleerlingen	4	7%	0:00	0:25
Overleg met ouders	**7**	**12**	**0:05**	**0:30**
Ouderavonden, gepland overleg met ouders	4	7%	0:05	0:40
Ongepland overleg met ouders	3	5%	0:00	0:15
Administratieve taken	**42**	**71%**	**0:30**	**0:40**
Administratieve verantwoording ten gevolge van wetten en regels van de overheid	3	5%	0:00	0:25
Administratieve werkzaamheden in verband met de interne organisatie van de school	13	22%	0:05	0:15
Bijhouden van vorderingen van leerlingen	16	27%	0:10	0:30
Lezen en beantwoorden van post of e-mail	21	36%	0:05	0:20
Eigen administratie bijhouden (bijvoorbeeld bijhouden wat is behandeld tijdens les)	13	22%	0:05	0:25
Ontwikkeltaken				
Taken die bijdragen aan de ontwikkeling van het vak, vakoverstijgende activiteiten (projecten, leergebieden), schoolbeleid, pedagogisch-didactische werkwijzen, ontwikkelen en vervaardigen van leermiddelen	**4**	**7%**	**0:00**	**0:25**
Overig	**54**	**92%**	**1:20**	**5:10**
Leerlingbegeleiding	**48**	**81%**	**0:40**	**0:50**
Werkzaamheden als klassenleraar, klassenmentor, studiementor	36	61%	0:20	0:35
Extra uitleg geven aan leerling buiten reguliere lestijd/overleg over opdrachten en dergelijke	20	34%	0:10	0:25
Gespecialiseerde begeleiding geven aan leerlingen (gedragsproblemen)	19	32%	0:10	0:30
Buitenlesactiviteiten	**12**	**20%**	**0:10**	**0:45**
Organisatie van en deelname aan werkweek, studiereis of excursie et cetera	9	15%	0:05	0:40
Organisatie van en deelname aan sportdagen, culturele activiteiten, open dagen en feesten	4	7%	0:00	0:30
Beheers- en toezichthoudende taken	**8**	**14%**	**0:05**	**0:35**
Toezicht houden voor en na de les en tijdens pauzes	8	14%	0:05	0:35
Surveilleren bij examens	0	0%	0:00	0:00

Vervolg tabel B6.1

Hoofdtaken en subtaken op school	Aantal docenten dat taak heeft uitgevoerd		Tijd die leraren aan de taak besteedden uur: minuten	
	n	%	gemiddelde over n = 59	n = aantal uitgevoerd
Deskundigheidsbevordering	**5**	**8%**	**0:05**	**1:05**
Vakinhoudelijke nascholing, bijhouden vakliteratuur	1	2%	0:00	0:10
Pedagogisch-didactische nascholing	0	0%	0:00	0:00
Professionalisering die samenhangt met taken als mentorschap, decanaat, coaching et cetera	0	0%	0:00	0:00
Begeleiding of intervisie bij start loopbaan (u staat aan het begin van uw loopbaan)	3	5%	0:05	1:15
Overige professionalisering	2	3%	0:00	0:45
Begeleiden en coachen studenten en collega's	**4**	**7%**	**0:05**	**1:10**
Begeleiden en coachen van beginnende leraar	2	3%	0:00	0:40
Begeleiden en coachen van LIO, stagiaire, student	1	2%	0:05	2:40
Overige supervisie of intervisie	1	2%	0:00	0:30
Organiserende en coördinerende taken Organisatie en coördinatie in het kader van sectievoorzitterschap, teamleiderschap, stagecoördinator	**2**	**3%**	**0:00**	**0:20**
Medezeggenschapsraad Alle werkzaamheden in het kader van de medezeggenschapsraad	**0**	**0%**	**0:00**	**0:00**
Anders	**36**	**61%**	**0:15**	**0:30**
Totaal			**8:10**	
Taken tegelijkertijd uitgevoerd	**59**	**100%**	**1:15**	**1:15**
Thuiswerken (verwachting van leraren)	**41**	**69%**	**1:45**	**2:30**

[1] De tijdsbesteding is afgerond op vijf minuten. Hierdoor kunnen afrondingverschillen ontstaan.

BIJLAGE 7

Tabellen bij hoofdstuk 4

Takenpakket en uitgevoerde taken

Tabel B7.1 In hoeverre heeft u zelf invloed op uw takenpakket en de tijd die u aan die taken besteedt?

In hoeverre heeft u invloed....	1 Helemaal geen invloed	2 Weinig invloed	3 Enige invloed	4 Veel invloed	5 Zeer veel invloed	Gemiddelde	N
....op de verdeling van de verschillende werkzaamheden bij u op school	8,8%	26,9%	43,3%	19,0%	2,0%	2,8	1002
....op de samenstelling van uw takenpakket	2,6%	15,8%	47,9%	30,3%	3,3%	3,2	999
....op de tijd die u besteedt aan de verschillende taken uit uw takenpakket	3,6%	17,4%	42,3%	31,7%	5,0%	3,2	996

Tabel B7.2 In hoeverre bent u tevreden met de samenstelling van uw takenpakket?

	1 Zeer ontevreden	2 Ontevreden	3 Neutraal	4 Tevreden	5 Zeer tevreden	Gemiddelde	N
In hoeverre bent u tevreden met de samenstelling van uw takenpakket?	2,1%	9,7%	24,1%	54,7%	9,4%	3,6	1003

Tabel B7.3 Voert u de onderstaande taken uit?

	1 Ja, vaak	2 Ja, soms	3 Nee, nooit	Gemiddelde	N
Ontwikkeling inhoud onderwijs	42,2%	49,4%	8,4%	1,7	993
Ontwikkeling schoolbeleid	11,2%	43,1%	45,8%	2,3	968
Buitenlesactiviteiten	22,6%	62,4%	14,9%	1,9	990
Leerlingbegeleiding	51,0%	36,5%	12,5%	1,6	992
Begeleiding nieuwe leraren	14,2%	39,0%	46,8%	2,3	978

Tabel B7.4 Heeft u in uw takenpakket uren gekregen voor onderstaande taken?*

	1 Ja	2 Nee (voert de taak niet uit)	3 Nee (voert de taak wel uit)*	N
Ontwikkeling inhoud onderwijs	41,9%	7,1%	51,0%	968
Ontwikkeling schoolbeleid	22,8%	43,1%	34,1%	926
Buitenlesactiviteiten	36,7%	13,2%	50,1%	956
Leerlingbegeleiding	63,9%	11,0%	25,1%	965
Begeleiding nieuwe leraren	19,3%	44,0%	36,7%	918

* De antwoorden op deze vraag zijn gecombineerd met de antwoorden uit tabel B7.3.

Tabel B7.5 Besteedt u meer of minder tijd aan taken dan het aantal uren dat u ervoor krijgt in uw takenpakket?

	1 Veel meer	2 Meer	3 Evenveel	4 Minder	5 Veel minder	Gemiddelde	N
Leerlingbegeleiding	19,9%	42,7%	31,9%	4,5%	1,1%	2,2	850
Ontwikkeling inhoud onderwijs	16,2%	50,5%	25,7%	6,7%	0,8%	2,3	851
Buitenlesactiviteiten	13,7%	46,4%	30,6%	7,6%	1,7%	2,4	774
Begeleiding nieuwe leraren	11,9%	43,5%	34,0%	7,2%	3,4%	2,5	471
Ontwikkeling schoolbeleid	7,4%	40,2%	39,1%	10,8%	2,5%	2,6	517
Lesvoorbereiding	12,7%	33,9%	35,8%	15,9%	1,7%	2,6	977
Deskundigheids-bevordering	12,5%	27,5%	39,7%	16,6%	3,8%	2,7	899

Tabel B7.6 Besteedt u meer tijd aan uw taken omdat u zich daartoe verplicht voelt door de school, of kiest u er zelf voor omdat u het een zinvolle of leuke taak vindt om uit te voeren?*

	1 Geheel uit verplichting	2 Vooral uit verplichting	3 Er tussenin	4 Vooral eigen keuze	5 Geheel eigen keuze	Gemid-delde	N
Ontwikkeling schoolbeleid	4,1%	20,5%	36,1%	33,6%	5,7%	3,2	244
Leerlingbegeleiding	4,7%	21,4%	25,0%	37,6%	11,2%	3,3	527
Lesvoorbereiding	6,0%	14,4%	25,3%	40,0%	13,8%	3,4	450
Ontwikkeling inhoud onderwijs	3,0%	18,6%	27,3%	39,4%	11,7%	3,4	564
Buitenlesactiviteiten	4,6%	18,4%	24,5%	40,3%	12,3%	3,4	457
Begeleiding nieuwe leraren	4,6%	17,0%	27,0%	37,8%	13,5%	3,4	259
Deskundigheids-bevordering	5,3%	9,0%	20,5%	42,1%	23,0%	3,7	356

* Alleen geselecteerd zijn de personen die bij de vorige vraag (besteedt u meer of minder tijd aan taken dan het aantal uren dat u ervoor krijgt in uw takenpakket?) ‘meer’ of ‘veel meer’ hebben ingevuld.

Tabel B7.7 Voert u één of meer van de volgende taken uit?

	1 Ja	2 Nee	N
Klassenmentor	73,0%	27,0%	1000
Sectieleider	37,0%	63,0%	981
Teamleider of Leerjaarcoördinator	7,4%	92,6%	964
Stagecoördinator	14,7%	85,3%	970
Lid medezeggenschapsraad	9,7%	90,3%	968
Decaan	3,4%	96,6%	963
Roostermaker	4,0%	96,0%	963
ICT-coördinator	2,8%	97,2%	963
Remedial teacher	9,1%	90,9%	968

Tabel B7.8 Besteedt u meer of minder tijd aan uw taken dan het aantal uren dat u ervoor heeft gekregen in uw takenpakket?

	1 Veel meer	2 Meer	3 Evenveel	4 Minder	5 Veel minder	Gemiddelde	N
Teamleider of leerjaarcoördinator	41,4%	37,1%	20,0%	1,4%	0,0%	1,8	70
Decaan	33,3%	48,5%	18,2%	,0%	0,0%	1,8	33
ICT-coördinator	30,8%	53,8%	15,4%	,0%	0,0%	1,8	26
Klassenmentor	32,3%	40,3%	24,7%	2,6%	0,1%	2,0	734
Roostermaker	31,6%	36,8%	31,6%	,0%	0,0%	2,0	38
Stagecoördinator	22,5%	42,8%	32,6%	2,2%	0,0%	2,1	138
Remedial teacher	20,9%	40,7%	36,0%	2,3%	0,0%	2,2	86
Sectieleider	21,7%	36,2%	34,8%	7,2%	0,0%	2,3	359
Lid MR	15,8%	44,2%	33,7%	6,3%	0,0%	2,3	95

Tabel B7.9 Zou u (meer) tijd willen besteden aan onderstaande ontwikkeltaken?

	Ja	Nee	N
Ontwikkelen en vervaardigen van leermiddelen	60%	40%	978
Taken die bijdragen aan de ontwikkeling van het vak	72%	28%	979
Ontwikkeling van vakoverstijgende activiteiten (projecten, leergebieden)	58%	42%	970
Ontwikkeling van pedagogisch-didactische werkwijzen	51%	49%	967
Ontwikkeling van schoolbeleid	34%	66%	952

Ondersteuning

Tabel B7.10 Ondersteuning

	1 Altijd	2 Vaak	3 Soms	4 Nooit	Gemiddelde	N
Ondersteuning door onderwijsassistent						
Wordt u bij het lesgeven ondersteund door een lerarenondersteuner of (technisch) onderwijsassistent?	1,5%	7,2%	17,4%	73,9%	3,6	1010
Wordt u bij het voorbereiden van lessen ondersteund door een lerarenondersteuner of (technisch) onderwijsassistent?	0,6%	2,3%	10,2%	86,9%	3,8	1009
Wordt u bij de leerlingbegeleiding ondersteund door een lerarenondersteuner of onderwijsassistent?	0,5%	0,6%	10,7%	88,2%	3,9	998
Praktische assistentie						
Kunt u bij het gebruik van (technische) apparatuur tijdens de les rekenen op assistentie?	6,1%	13,8%	40,8%	39,4%	3,1	1006
Kunt u bij het vermenigvuldigen van lesmateriaal of toetsen rekenen op assistentie?	26,5%	22,8%	28,4%	22,3%	2,5	1008
Algemeen						
Doet u werk dat volgens u door onderwijsassistenten zou moeten worden gedaan?	2,8%	19,1%	54,1%	24,1%	3,0	1006

Tabel B7.11 In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken?

	1 Zeer mee eens	2 Mee eens	3 Neutraal	4 Mee oneens	5 Zeer mee oneens	Gemiddelde	N
Ondersteuning door assistenten							
Indien nodig word ik ondersteund door een lerarenondersteuner of onderwijsassistent	4,8%	19,9%	22,9%	22,2%	30,2%	3,5	1007
Bij ons op school werken te weinig onderwijsassistenten	18,3%	36,6%	28,2%	14,5%	2,5%	2,5	1008
Ondersteuning door de school							
Er wordt bij het vaststellen van de roosters voldoende rekening gehouden met de wensen van de leraren	4,6%	37,6%	33,1%	18,8%	5,9%	2,8	1009
Er zijn binnen de schoolorganisatie maatregelen genomen om piekbelasting van leraren te voorkomen	0,9%	6,2%	17,8%	48,0%	27,2%	3,9	1007
De schoolorganisatie is zo ingericht dat de leraar zich op zijn kerntaken kan richten	1,0%	21,9%	28,9%	39,8%	8,3%	3,3	1007
Bij ons op school zijn voldoende faciliteiten (rustige werkplek, computer, etc.) om je werk als leraar goed te kunnen doen	4,5%	23,8%	15,7%	32,3%	23,7%	3,5	1008

Bureaucratie

Tabel B7.12 Organisatie van het werk op school

	1 Altijd	2 Vaak	3 Soms	4 Nooit	Gemiddelde	N
Regels en voorschriften van de overheid						
Voelt u zich in de uitvoering van uw werk beperkt door overheidsregels?	2,8%	24,0%	51,9%	21,3%	2,9	959
Zijn de voorschriften van de overheid met betrekking tot de uitvoering van uw werk duidelijk?	4,9%	39,6%	46,9%	8,6%	2,6	942
Schoolprocedures						
Vindt u dat het werk binnen uw school goed wordt georganiseerd?	2,0%	43,2%	47,7%	7,2%	2,6	1003
Voelt u zich in de uitvoering van uw werk beperkt door procedures die er op school worden gehanteerd?	1,7%	21,4%	61,2%	15,7%	2,9	995
Vindt u dat de besluitvorming binnen uw school soepel verloopt?	1,0%	19,7%	57,5%	21,9%	3,0	992
Kosten de besluitvormingsprocedures binnen de school te veel tijd?	10,3%	40,6%	44,4%	4,7%	2,4	978
Systemen en formulieren						
Zijn de systemen en formulieren waar u mee moet werken gebruiksvriendelijk?	3,0%	39,2%	51,4%	6,4%	2,6	971

Tabel B7.13 Vindt u dat u veel tijd kwijt bent aan de volgende taken?

	1 Zeer veel	2 Tamelijk veel	3 Niet veel of weinig	4 Tamelijk weinig	5 Zeer weinig	Gemiddelde	N
Administratieve werkzaamheden in het kader van/in verband met …							
… bijhouden van vorderingen en toetsing van leerlingen	14,4%	54,2%	28,6%	2,6%	0,2%	2,2	1002
… specifieke leerlingen (bijv. zorgdossiers, leerlingdossiers en dergelijke)	13,6%	37,3%	33,1%	9,9%	6,1%	2,6	1002
… bijhouden van verzuim en absentie	6,3%	25,4%	45,9%	14,2%	8,3%	2,9	1001
… verantwoording aan anderen (ouders, andere scholen, bedrijven, en dergelijke)	6,7%	29,2%	36,5%	17,4%	10,2%	3,0	998
… de interne procedures en organisatie van de school	3,4%	26,5%	42,3%	16,7%	11,2%	3,1	1001
… verantwoording aan de overheid (OCW, Inspectie, gemeente, e.d.)	2,3%	8,7%	33,8%	22,3%	32,9%	3,7	1000
… stages, e.d.	2,8%	13,5%	30,9%	14,2%	38,5%	3,7	986
Post							
Lezen en beantwoorden van post of e-mail	19,5%	47,4%	26,8%	4,8%	1,5%	2,2	998
Overleg							
Overleg binnen jaarlaag-/bouw-/kernteam	12,5%	36,6%	37,7%	9,1%	4,2%	2,6	1003
Rapportvergadering	6,3%	32,7%	52,5%	7,2%	1,3%	2,6	1000
Overleg over zorgleerlingen	7,4%	26,5%	40,2%	17,5%	8,4%	2,9	1000
Sectieoverleg	2,7%	25,2%	49,4%	17,8%	4,9%	3,0	1002
Overleg over schoolbeleid	2,7%	22,4%	43,0%	20,5%	11,4%	3,2	1003

Tabel B7.14 Kunt u aangeven in hoeverre u de volgende werkzaamheden zinvol vindt?

	1 Helemaal niet zinvol	2 Niet zinvol	3 Neutraal	4 Zinvol	5 Zeer zinvol	Gemiddelde	N
Administratieve werkzaamheden in het kader van/in verband met …							
… verantwoording aan de overheid (OCW, Inspectie, gemeente, e.d.)	7,8%	26,0%	47,4%	16,2%	2,6%	2,8	797
… de interne procedures en organisatie van de school	4,0%	23,7%	46,1%	22,6%	3,7%	3,0	900
… stages, e.d.	1,5%	4,8%	37,5%	42,8%	13,4%	3,6	685
… verantwoording aan anderen (ouders, andere scholen, bedrijven, en dergelijke)	1,0%	4,7%	31,5%	47,4%	15,4%	3,7	939
… bijhouden van verzuim en absentie	1,4%	5,8%	12,7%	50,3%	29,8%	4,0	973
… bijhouden van vorderingen en toetsing van leerlingen	0,5%	1,6%	7,4%	53,4%	37,0%	4,2	996
… specifieke leerlingen (bijv. zorgdossiers, leerlingdossiers en dergelijke)	0,3%	2,7%	13,6%	47,4%	35,9%	4,2	955
Post							
Lezen en beantwoorden van post of e-mail	0,7%	5,3%	30,7%	47,5%	15,8%	3,7	987
Overleg							
Overleg over schoolbeleid	2,2%	9,0%	30,6%	43,0%	15,2%	3,6	945
Overleg binnen jaarlaag-/bouw-/kernteam	1,8%	7,2%	18,3%	46,3%	26,4%	3,9	968
Rapportvergadering	0,8%	3,3%	13,8%	51,7%	30,4%	4,1	988
Sectieoverleg	0,6%	1,7%	7,5%	48,2%	42,0%	4,3	988
Overleg over zorgleerlingen	0,2%	1,2%	10,5%	45,6%	42,5%	4,3	963

Werkdruk en werkplezier

Tabel B7.15 Taakvoldoening (In welke mate haalt u voldoening uit de taken die u uitvoert?)

	1 Zeer veel	2 Veel	3 Neutraal	4 Weinig	5 Zeer weinig	Gemiddelde	N
Lesgeven*	44,3%	47,8%	6,2%	1,4%	0,2%	1,7	997
Leerlingbegeleiding*	22,5%	52,1%	21,3%	3,6%	0,4%	2,1	910
Ontwikkeltaken	17,4%	47,3%	26,9%	6,3%	2,1%	2,3	952
Buitenlesactiviteiten	18,9%	42,5%	26,6%	9,2%	2,7%	2,3	913
Begeleiden en coachen studenten en collega's	14,5%	48,9%	27,6%	6,0%	3,0%	2,3	663
Lesgebonden taken	13,4%	45,2%	32,1%	6,8%	2,4%	2,4	993
Deskundigheidsbevordering	15,5%	44,6%	29,7%	6,2%	4,0%	2,4	934
Organiserende en coördinerende taken	11,8%	42,7%	30,4%	9,8%	5,3%	2,5	825
Overleg met ouders	5,8%	42,8%	37,2%	10,5%	3,7%	2,6	969
Overleg binnen de school	3,0%	23,1%	43,5%	22,5%	7,9%	3,1	991
Overleg buiten de school	3,1%	21,8%	43,0%	24,7%	7,4%	3,1	811
Medezeggenschapsraad	6,4%	14,1%	46,6%	18,4%	14,4%	3,2	326
Reistijd (geen woon-werkverkeer)	1,0%	4,4%	49,3%	19,4%	26,0%	3,7	619
Administratieve taken*	0,7%	4,1%	30,9%	33,0%	31,3%	3,9	961
Beheers- en toezichthoudende taken*	1,1%	6,4%	27,0%	26,1%	39,4%	4,0	708

* Taken waarvan de verschillen naar achtergrondvariabelen zijn onderzocht.

Tabel B7.16 Taakbelasting (In welke mate vindt u de taken die u uitvoert belastend?)

	1 Zeer belastend	2 Belastend	3 Neutraal	4 Weinig belastend	5 Niet belastend	Gemiddelde	N
Beheers- en toezicht-houdende taken*	19,2%	39,5%	27,0%	10,2%	4,0%	2,4	703
Administratieve taken*	16,2%	43,3%	27,3%	10,1%	3,1%	2,4	953
Overleg binnen de school	5,5%	36,7%	36,8%	15,7%	5,2%	2,8	980
Overleg buiten de school	4,0%	30,0%	42,5%	17,7%	5,7%	2,9	769
Buitenlesactiviteiten	6,4%	28,6%	31,8%	23,6%	9,5%	3,0	884
Overleg met ouders	4,2%	27,3%	38,1%	24,1%	6,3%	3,0	961
Medezeggenschapsraad	4,5%	21,7%	48,0%	16,4%	9,4%	3,0	244
Organiserende/coör-dinerende taken	3,9%	29,5%	40,3%	19,6%	6,8%	3,0	797
Lesgebonden taken	4,8%	29,9%	31,1%	22,2%	12,1%	3,1	984
Ontwikkeltaken	3,3%	29,2%	35,1%	22,2%	10,2%	3,1	939
Leerlingbegeleiding	3,3%	25,9%	33,9%	26,3%	10,6%	3,1	899
Lesgeven*	4,9%	30,2%	21,6%	23,6%	19,6%	3,2	994
Reistijd (geen woon-werkverkeer)	5,2%	15,9%	49,2%	14,1%	15,7%	3,2	618
Begeleiden en coachen studenten en collega's	1,8%	19,1%	39,2%	27,3%	12,6%	3,3	627
Deskundigheids-bevordering*	2,7%	15,1%	38,0%	30,6%	13,6%	3,4	926

* Taken waarvan de verschillen naar achtergrondvariabelen zijn onderzocht.

Tabel B7.17 Belasting door niveauverschillen en/of zorgleerlingen

	1 Altijd	2 Vaak	3 Soms	4 Nooit	Gemiddelde	N
Is de uitvoering van uw taak belastend door niveauverschillen tussen leerlingen?	11,6%	26,9%	46,5%	15,0%	2,6	976
Is de uitvoering van uw taak belastend door de aanwezigheid van zorgleerlingen?	18,3%	29,9%	44,6%	7,2%	2,4	967